

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Министерство образования Российской Федерации
Уральский государственный педагогический университет
Уральский государственный
профессионально-педагогический университет**

**ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сборник научных трудов
Выпуск 1**

**CONCEPTS AND TERMS IN PEDAGOGY
AND EDUCATION**

**Collected Works
Number 1**

**BEGRIFFSAPPARAT DER PÄDAGOGIK
UND BILDUNG**

**Sammelband der wissenschaftlichen Beiträge
1. Ausgabe**

ЕКАТЕРИНБУРГ 1995

ББК Ч 30/49

П 56

Ответственный редактор
академик Е. В. ТКАЧЕНКО

Редакционная коллегия

М. А. ГАЛАГУЗОВА, И. А. ГИНИАТУЛЛИН,
Б. М. ИГОШЕВ, Д. М. КОМСКИЙ, Г. М. РОМАНЦЕВ,
Г. Н. ШТИНОВА (ответственный секретарь)

Рецензенты

член-кор. РАО, доктор педагогических наук,
профессор В. П. БОРИСЕНКОВ

член-кор. РАО, доктор педагогических наук,
профессор Ю. К. ВАСИЛЬЕВ

Понятийный аппарат педагогики и образования:

П 56 Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Вып. 1. –
Екатеринбург, 1995. – 224 с.

ISBN 5 – 7186 – 0126 – 7 (УрГПУ)

ISBN 5 – 230 – 06637 – 7 (УГППУ)

Продолжающееся издание сборника научных трудов ставит своей целью выявление и исследование теоретико-методологических и прикладных проблем анализа понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. В первом выпуске сборника представлены статьи, посвященные различным проблемам понятийного аппарата общей, профессиональной, специальной педагогики и педагогической лексикографии.

ББК Ч 30/49

ISBN 5 – 7186 – 0126 – 7 (УрГПУ)

ISBN 5 – 230 – 06637 – 7 (УГППУ)

© Уральский государственный
педагогический университет, 1995

© Уральский государственный
профессионально-педагогический
университет, 1995

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	9
-------------------	---

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Найн А. Я. Вопросы систематизации категорий педагогики	23
Беляева Л. А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии	36
Галагузова М. А. Эволюция понятия «воспитание»	46
Чапаев Н. К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистски-педагогический аспект	61
Ширшов В. Д. Сущность и структура понятия «педагогическая коммуникация»	78
Пустильник И. Г. Формирование у учащихся научных понятий	88
Бухарова Г. Д. Понятие «задача» в психологии, общей и частной дидактиках	97

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Алексеев В. Е., Влазнев А. И., Комский Д. М. Деятельность учащихся в сфере техники: сущность основных понятий и педагогический аспект	107
Пряжников Н. С. Соотношение понятий «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение»	119
Романцев Г. М. Содержание понятия «высшее рабочее образование»	130

Штратман К. В. Немецкая система профессионального образования и ее обучающий персонал (пер. с нем. Вахромеевой Н. П., Корнеевой Л. И.)	145
---	------------

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Назарова Н. М. Об изменениях в понятийном аппарате специальной педагогики и ее современных лингвосемантических проблемах	154
Коркунов В. В., Лернер Д. Основные понятия и термины в специальном образовании	169

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ

Штинова Г. Н. Предмет и проблематика педагогической лексикографии как прикладного раздела педагогической теории	178
Демидова К. И. Принципы построения словарной статьи в толковом терминологическом словаре	190
Гиниатуллин И. А. Сравнительный двуязычный словарь по педагогике и образованию: проблемы и возможности	202
Сергеева Н. Н. Сопоставление методических терминов немецкого и русского языков	209
Зеер Э. Ф., Корнеева Л. И. Методика составления немецко-русского глоссария по профессиональному образованию	215
Сведения об авторах	222

CONTENTS

Preface	14
---------------	----

GENERAL PEDAGOGY

A. Y. Nyne Problems of systematizing pedagogic categories	23
L. A. Belyayeva Educational activity as a category of pedagogy and philosophy	36
M. A. Galaguzova Evolution of the notion of upbringing	46
N. K. Chapayev Categorical field of the organic paradigm of integration: an aspect of individualization in pedagogy	61
V. D. Shirshov Nature and structure of the concept "pedagogic communication"	78
I. G. Pustynnik Formation of scientific concepts in students	88
G. D. Bukharova The concept of "task" in psychology, general and special didactics	97

PROFESSIONAL PEDAGOGY

V. Y. Alekseyev, A. I. Vlaznev, D. M. Komsky Students' activity in the field of technology: nature of basic concepts and a pedagogic aspect	107
N. S. Pryazhnikov Correlation of the concepts "personality self-determination" and "professional self-determination"	119
G. M. Romantsev Nature of the concept "higher vocational education"	130

K. V. Stratmann German system of vocational training and its teaching personnel (Translated from German by N. P. Vakhromeyeva, L. I. Korneyeva)	145
--	-----

SPECIAL PEDAGOGY

N. M. Nazarova On changes in the system of concepts of special pedagogy and its modern linguo-semantic problems	154
V. V. Korkunov, J. Lerner Basic concepts and terms in special education	169

PEDAGOGIC LEXICOGRAPHY

G. N. Shtinova Subject and problems of pedagogic lexicography as an applied branch of the theory of education	178
K. I. Demidova Principles of arrangement of a dictionary entry in an explanatory terminological dictionary	190
I. A. Guiniatullin Comparative bilingual dictionary on pedagogy and education: problems and prospects	202
N. N. Sergueyeva Comparison of methodological terms in the German and Russian languages	209
E. F. Zeyer, L. I. Korneyeva Methods of compiling a German-Russian Glossary on vocational education	215
Information on the authors	222

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	18
---------------	----

ALLGEMEINE PÄDAGOGIK

Nein, A. J. Probleme der Systematisierung von pädagogischen Kategorien	23
Beljajewa, L. A. Pädagogische Tätigkeit als pädagogische und philosophische Kategorie	36
Galagusowa, M. A. Evolution des Begriffes "Erziehung"	46
Tschapajew, N. K. Kategorien des organischen Paradigmas der Integration unter dem pädagogischen persönlichkeitsbezogenen Aspekt	61
Schirschow, W. D. Das Wesen und die Struktur des Begriffes "pädagogische Kommunikation"	78
Pustilnik, I. G. Bildung von wissenschaftlichen Begriffen bei den Schülern	88
Bucharowa, G. D. Begriff "Aufgabe" in der Psychologie, in der allgemeinen Didaktik und in der Fachdidaktiken	97

BERUFSPÄDAGOGIK

Alexejew, V. J., Wlasnew, A. I., Kowski, D. M. Tätigkeit der Lernenden auf dem Gebiete der Technik: das Wesen der Grundbegriffe und der pädagogische Aspekt	107
Prjashnikow, N. S. Wechselbeziehungen zwischen den Begriffen "Selbstbestimmung der Persönlichkeit" und "berufliche Selbstbestimmung"	119

Romanzew, G. M. Inhalt des Begriffes "höhere Arbeiterbildung"	130
--	-----

Stratmann, K. W. Das deutsche System der Berufsausbildung und dessen Lehrkräfte (Übersetzung von Wachromejewa, N. P., Kornejewa L. I.)	145
---	-----

SONDERPÄDAGOGIK

Nasarowa, N. M. Über die Veränderungen im Begriffssystem der Sonderpädagogik und über deren heutige semantische Probleme	154
---	-----

Korkunow, W. W., Lerner, D. Grundbegriffe und Termini der Sonderpädagogik	169
--	-----

PÄDAGOGISCHE LEXIKOGRAPHIE

Stinowa, G. N. Gegenstand und Problematik der pädagogischen Lexikographie als angewandter Bereich der pädagogischen Theorie	178
--	-----

Demidowa, K. I. Prinzipien des Aufbaus der Wörterbuchartikel in einem Bedeutungswörterbuch	190
---	-----

Giniatullin, I. A. Vergleichendes zweisprachiges Wörterbuch der Pädagogik und Bildung: Probleme und Möglichkeiten	202
--	-----

Sergejew, N. N. Vergleich der fachdidaktischen Termini im Deutschen und im Russischen	209
--	-----

Seher, E. F., Kornejewa, L. I. Methodik der Erarbeitung eines deutsch-russischen Glossars der Berufsausbildung	215
---	-----

Informationen über die Verfasser	222
---	-----

ПРЕДИСЛОВИЕ

Одной из перманентных и постоянно актуальных проблем любой отрасли науки является развитие, систематизация и совершенствование ее понятийно-терминологической основы. Эволюция научных знаний в той или иной области неизбежно вызывает потребность во введении новых понятий и терминов, а также в уточнении, переосмыслении, корректировке и упорядочении уже имеющихся, причем этот процесс связан обычно с необходимостью соответствующих изменений в понятийно-терминологическом арсенале смежных областей науки и практики.

Систематизация и совершенствование понятийно-терминологической базы науки особенно важны, в частности, для профессиональной подготовки специалистов, чтобы в рамках изучаемых дисциплин не было противоречивых толкований различных предметов и явлений, а весь процесс обучения строился на основе строгой и возможно более полной системы терминов и определений. Не составляет исключения в этом отношении и педагогическая наука.

В отечественной педагогике вопросам систематизации и совершенствования понятийно-терминологического аппарата уделяется немало внимания. В работах В. П. Беспалько, В. И. Журавлева, И. М. Кантора, Б. Б. Комаровского, В. В. Краевского, Э. И. Монозона, Ф. А. Фрадкина и других исследователей рассмотрены различные аспекты этой проблемы: история русской педагогической терминологии, системология педагогических категорий, соотношение эмпирических и научных понятий в педагогике, основы педагогической лексикографии. Однако в недалеком прошлом условия тоталитарного государства и соответствовавшей ему системы образования с однотипными учебными заведениями, жестко регламентированными учебными планами и программами, единообразными учебными пособиями по педагогике не способствовали развитию этой отрасли педагогической науки и практики.

В последние годы различные процессы и явления, вызванные к жизни социально-экономическими преобразованиями в стране, и в частности реформой образования, привели к появлению новых типов и видов образовательных учреждений, созданию концепции непрерывного образования, изменению его содержания, развитию новых форм, методов, технологий обучения и воспитания и т. п. Перестройка системы образования

поддерживается и политикой государства, принятием соответствующих нормативных актов — Закона об образовании, Федеральной программы развития образования, базисного учебного плана общеобразовательной школы, государственных образовательных стандартов и пр.

Государственные стандарты, вводимый в массовую школу базисный учебный план позволят решить важнейшую задачу со сложной диалектикой и поистине историческим значением. Нам нужно сохранить и укрепить единое образовательное пространство России, предоставив при этом максимум самостоятельности регионам, нам нужно расковать личностный потенциал каждой школы, каждого учителя, учащегося, пробудить в них волю к познанию и созиданию, к свободе и ответственности, — иначе говоря, использовать ресурс свободы, заложенный повсюду и во всех, кого объединяет сфера образования. Отсюда в российском образовании рождается основополагающее сочетание трех компонентов: федерального, регионального и школьного. Первый из них — обязательный для всей страны, инвариантный. Он, вбирая общие образовательные потребности, призван включить юного человека в общечеловеческую культуру в условиях все большего многообразия учебных заведений.

Два других компонента складываются в вариативную часть. В ней залог восприимчивости школы к национальным, региональным, социокультурным особенностям, к индивидуальным запросам детей.

Таким образом, вариативность образования развивается сегодня по ряду направлений:

- вариативность организационно-правовых форм деятельности образовательных учреждений, их типов и видов;
- вариативность форм получения образования;
- вариативность содержания образования;
- вариативность систем образовательных учреждений.

Развивающее обучение, вариативное обучение, образование по выбору, педагогика развивающего обучения, переходящего постепенно в развивающее образование, входят в массовую российскую школу, пронизывают каждодневную деятельность все большего числа учителей России.

Возникает новая педагогическая среда, новая образовательная реальность.

То, что еще вчера было уделом отдельных новаторов, сегодня

ня становится доступным для массовой школы, а завтра будет обычной работой преподавательского корпуса России.

У учителя новые возможности и новые задачи — создавать авторские курсы, свои программы обучения, а вместе с администрацией на основе федерального и регионального учебных планов — свой план, учебный план своей школы, в широчайшем варианте, очерченных стандартом, ибо стандарт — это средство защиты вариативного обучения и защиты учащегося при перемене им места жительства или учебного заведения.

Следует признать, однако, что педагогическая практика нередко опережает педагогическую теорию. Поэтому актуальной проблемой является разработка научных оснований типологии образовательных учреждений, обеспечение глубокого психолого-педагогического обоснования их дифференциации в парадигме педагогики развития, создания механизмов сотрудничества и контроля за уровнем и качеством образования в общеобразовательных учреждениях различных видов. Отсутствие единых подходов к типологии и федерально-региональных нормативных документов, определяющих порядок работы и содержание программ, затрудняет работу школ, создает и социальные и педагогические проблемы.

Таким образом, новая структура и содержание образования, новые цели и задачи образования, новые механизмы их реализации требуют овладения терминологией этих процессов, в том числе и для более эффективного вхождения в мировое педагогическое сообщество.

Возвращение России в мировое образовательное пространство и интенсивно развивающиеся связи наших ученых с наукой зарубежья оказывают серьезное влияние как на изменяющуюся систему образования, так и на понятийно-терминологический аппарат науки. Становятся нормой встречи педагогов-профессионалов на международных совещаниях, семинарах, конференциях, их совместные научные исследования и методические разработки. Взаимно обогащается понятийный арсенал педагогической науки, возрождаются давно забытые понятия и соответствующие им термины, появляются новые: гимназия, лицей, колледж, бакалавр, магистр, компьютерная грамотность, информационные технологии, образовательный менеджмент, диверсификация образования и пр. При этом часто новые понятия и термины наполняются иным содержанием, чем это принято в тех странах, откуда они заимствуются, вследствие чего возникла острая потребность сопоставления

(и согласования) терминологии и понятийного аппарата, используемых в отечественной педагогике, с соответствующим «инструментарием» наших зарубежных коллег.

Все выше сказанное только подчеркивает актуальность и приоритетный характер научных исследований и разработок в области понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования в наши дни. Проблема эта чрезвычайно сложна и многоаспектна, ее успешное решение возможно лишь при совместных усилиях ученых различных направлений: педагогов, философов, социологов, психологов, лингвистов и др.

В предлагаемом сборнике представлены работы, освещающие различные аспекты проблемы развития, систематизации и совершенствования понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. В него вошли статьи по общей, профессиональной и специальной педагогике, а также по вопросам педагогической лексикографии.

Раздел «Общая педагогика» содержит ряд работ, посвященных некоторым категориям педагогической науки, их становлению, исторической и логической эволюции, систематизации (статьи А. Я. Найна, Л. А. Беляевой, М. А. Галагузовой и др.). Такое повышенное внимание к категориальному аппарату педагогики в наши дни и объяснимо, и оправдано: в категориях как предельно широких понятиях науки отражены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения изучаемых этой наукой предметов и явлений объективного мира; для переживаемого отечественной педагогикой периода обновления и интенсивного развития характерны как переосмысление некоторых ее категорий (например, категории «воспитание»), так и введение новых (например, категории «педагогическая деятельность»). Об этом и идет речь в указанных работах.

В этот же раздел сборника включены статьи, раскрывающие сущность и структуру некоторых общенаучных и педагогических понятий и проблему формирования научных понятий у учащихся (работы В. Д. Ширшова, И. Г. Пустильника и др.).

Раздел «Профессиональная педагогика» представлен статьями по актуальной проблематике понятийно-терминологического аппарата этого направления педагогической науки. Здесь не только рассмотрены сущность и содержание ряда важнейших понятий профессиональной педагогики, но и раскрываются соотношения между такими, например, понятиями, как «техническая самодеятельность» и «техническое творчество»

(статья В. Е. Алексеева и др.), «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение» (статья Н. С. Пряжникова), «среднее рабочее образование» и «высшее рабочее образование» (статья Г. М. Романцева). В этот же раздел сборника включена работа профессора Рурского университета К. В. Штратмана о системе профессионального образования в Германии, представляющая для российского читателя сопоставительный интерес.

В статьях раздела «Специальная педагогика» рассматриваются актуальные лингвосемантические проблемы этой области педагогической науки. Раздел представлен работами Н. М. Назаровой, В. В. Коркунова (Россия) и профессора Северо-Восточного Иллинойского университета Д. Лернер (США).

В нашей стране на формирование понятий и терминов этой специфической педагогической сферы долгое время оказывала влияние система специальных учреждений для детей, нуждавшихся в специализированной помощи или имевших особые потребности в развитии, что и породило своеобразие понятийного аппарата («дефективный ребенок», «дефектология», «специалист-дефектолог» и т. п.), отличающегося от аналогичного аппарата специалистов других стран, тяготеющих к системе интегрированного обучения. Теперь здесь происходят существенные изменения. В статьях этого раздела показаны пути достижения единства в трактовке и использовании терминов и понятий в этой области педагогической науки специалистами разных стран.

Статьи раздела «Педагогическая лексикография» охватывают как предмет и общую проблематику этого прикладного раздела педагогической теории (статья Г. Н. Штиновой), так и некоторые частные проблемы создания терминологических словарей, в том числе связанные с сопоставлением понятийно-терминологического аппарата педагогической науки различных стран и с созданием (на основе такого сопоставления) двуязычных глоссариев по педагогике и образованию (работы К. И. Демидовой, И. А. Гиниатуллина, Э. Ф. Зеера и др.).

Авторский коллектив с благодарностью встретит критические замечания, а также конкретные предложения об участии в последующих выпусках сборника, раскрывающих различные аспекты развития, систематизации и совершенствования понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования.

Е. В. Ткаченко

PREFACE

One of the permanent and pressing problems of any branch of science is the development, systematization and perfection of its conceptual and terminological basis. Evolution of scientific knowledge in any field inevitably results in the introduction of new concepts and terms as well as the verification, reconsideration, correction and ordering of already existing ones. This process usually brings about the necessity of making corresponding changes in the conceptual and terminological arsenal of related fields of science and practice.

Systematization and perfection of the conceptual and terminological basis of a science are of special importance for vocational training of specialists since they help avoid contradictory interpretations of various objects and phenomena. The whole process of education is built around a strict and complete system of terms and definitions. In this respect, theory of education is not an exception.

The national pedagogy pays due attention to the problems of systematization and perfection of concepts and terms. The works of V. P. Bespalko, V. I. Zhuravlyov, I. M. Kantor, B. B. Komarovsky, V. V. Krayevsky, E. I. Monoszon, F. A. Fradkin and other scholars investigate various aspects of this problem: history of Russian pedagogic terminology, systemology of pedagogic categories, correlation of scientific and empiric concepts in pedagogy, fundamentals of pedagogic lexicography. However, it was not a long time ago when the conditions of the totalitarian state and its educational system of one-pattern educational institutions with strictly regulated programs and curricula, uniformity of teaching aids did not promote the development of this branch of pedagogic science and practice.

In recent years various processes and phenomena brought to life by the country's social and economic transformations, and by the education reform in particular, have created a basis for new types and kinds of educational institutions, continuous education, changes in its content, development of new forms, methods, technologies of instruction and upbringing, etc. The restructuring of the system of education is also supported by the policy of the state, adoption of the corresponding legal acts – the Law on Education, the Federal program of education development, a basic curriculum for the comprehensive school, state educational standards.

The state standards and the basic curriculum introduced into a mass school will enable us to solve the most important task of complex dialectics and historical significance. We should preserve the uniform

educational space of Russia providing regions with maximum independence. We should make uninhibited the potential of every school, every teacher and student, arouse their desire for knowledge and creation, freedom and responsibility. In other words, we should take advantage of the resource of freedom inherent in all spheres and people united by education.

Hence, the Russian education bases itself on the principal combination of three components: federal, regional and school-based. The first is invariable and obligatory for the whole country. Taking into account general educational demands, it is called upon to imbue a young man with general human culture under the conditions of a growing diversity of educational institutions.

The two other components form a variable part, which is a guarantee of school susceptibility to national, regional and sociocultural peculiarities and children's individual interests.

Thus, variability in education is developing in the following directions:

- variability of organizational and legal forms of activity of educational institutions, their types and kinds;
- variability of forms of education;
- variability of the content of education;
- variability of the systems of educational institutions.

Developing instruction, variable instruction alternative education, pedagogy of developing instruction gradually transforming into developing education are becoming part and parcel of a mass Russian school and determine the everyday activity of more and more teachers of Russia.

A new pedagogic environment and new educational reality are taking shape. Everything that has been the lot of some innovators is becoming accessible for the mass school and will be routine work for the teaching corps of Russia.

Today the teacher has new prospects and tasks: to work out new individual courses, personal curricula, and in the contact with the administration elaborate on the basis of the federal and regional curricula his own school syllabus limited by a certain standard, since standard is a means of protection of variable education and a student when he changes the place of residence or educational institution.

However, it should be acknowledged that pedagogic practice goes ahead the theory of education. That is why, of vital importance is the elaboration of scientific principles for the typology of educational institutions, sound substantiation on the basis of psychology and pedagogy of their differentiated approach to education, creation of mechanisms of cooperation and control of the level and quality of education in educa-

tional institutions of various types. Lack of uniform approaches to typology and federal and regional standard documents regulating the order of work and the content of programs makes school work difficult and creates social and pedagogic problems.

Hence, the new structure and content of education, new objectives and tasks of education, new mechanisms of their realization demand mastering the terminology of these processes to efficiently enter the world educational community.

It is becoming a norm for professional teachers to meet at international congresses, seminars, conferences, their joint scientific research and methodological developments. The conceptual arsenal of the theory of education is being enriched. New concepts and their respective terms, both new and old-fashioned, are coming into use: gymnasium, lyceum, college, bachelor, master, computer competence, informational technologies, educational management, education diversification, etc.

However, new concepts and terms acquire a different meaning, and this fact brings about the necessity of comparing (and coordinating) terminology and concepts used in our national pedagogy with the corresponding "instruments" of our foreign colleagues.

All the above once more points out the topicality and priority given to scientific research in the field of concepts and terminology of pedagogy and education. This problem is extremely difficult and versatile and its solution is possible if scholars of different fields cooperate: teachers, philosophers, sociologists, psychologists, linguists, etc.

The present book presents articles covering different aspects of development, systematization and perfection of pedagogic and educational concepts and terms. It includes articles on general, professional and special pedagogy and pedagogic lexicography.

The section "General Pedagogy" includes a number of articles devoted to some categories of pedagogy, their formation, historical and logical evolution and systematization (the articles written by A. Y. Nyne, L. A. Belyayeva, M. A. Galaguzova and others). Such an increased attention to the categories of pedagogy can be both explained and justified: categories as the broadest concepts of any science reflect the most general and essential qualities, features, ties and relations of the objects and phenomena studied by this science; the present period of renovation and intensive development of the national pedagogy is characterized by both rethinking of some of its categories (for example, the category of "upbringing"), and introduction of new ones (for example, the category of "pedagogic activity").

The same section of the book includes articles revealing the content and structure of some general scientific and pedagogic concepts and the problem of formation of scientific concepts in students.

The section "Professional Pedagogy" presents articles on the problems of terminology and concepts of this field of pedagogy. Apart from the essence and content of some most important concepts of professional pedagogy, this section also reveals relationships between such concepts as, for example, "technical self-creativity" and "technical creativity" (the article written by V. V. Alekseyev and others), "personal self-determination" and "professional self-determination" (the article written by N. S. Pryazhnikov), "secondary vocational education" and "higher vocational education" (the article written by G. M. Romantsev). The section also includes the article written by K. V. Stratmann, professor of Ruhr University, on the system of professional education in Germany which is of contrastive interest for a Russian reader.

The articles of the section "Special Pedagogy" discuss important linguistic and semantic problems of pedagogy. The section includes the articles written by N. M. Nazarova, V. V. Korkunov (Russia) and J. Lerner, professor of South-Eastern University of Illinois (USA).

The formation of concepts and terminology of this specific pedagogic field is largely influenced by the system of special institutions for children needing specialized aid or having special defects that gave rise to some specific concepts ("a handicapped child", "defectology", "a defectologist", etc.). These concepts are different from those used in other countries practising integrated education. The articles of this section show the ways of achieving uniformity in the interpretation and use of terms and concepts in this field of pedagogy by specialists of various countries.

The articles of the section "Pedagogic Lexicography" cover both the general problems of this applied field of pedagogy (the article written by G. N. Shtinova) and some specific problems of creating terminology dictionaries including those which are related to the comparison of terms and concepts of pedagogy of different countries and compilation (on the basis of such a comparison) of bilingual glossaries on pedagogy and education (the articles written by K. I. Demidova, I. A. Guiniatullin, E. F. Zeyer and others).

The authors will be thankful for criticism as well as proposals for further publications of the book covering the problems of development, systematization and perfection of concepts and terminology on pedagogy and education.

Y. V. Tkachenko

VORWORT

Eines der permanenten und stets aktuellen Probleme eines jeden Bereiches der Wissenschaft ist die Entwicklung, Systematisierung und Vervollkommnung dessen begrifflich-terminologischen Grundlage. Die Evolution der wissenschaftlichen Erkenntnisse in bestimmten Wissensbereichen machen es notwendig, neue Begriffe und Termini einzuführen, sowie die vorhandenen Termini zu pläzieren, ihnen neuen Sinn zu geben, sie zu korrigieren und neuzuordnen. Dabei ist dieser Prozeß verursacht durch die Notwendigkeit, den begrifflich-terminologischen Apparat der kooperierenden Bereiche der Theorie und Praxis zu verändern. Systematisierung und Vervollkommnung der begrifflich-terminologischen Grundlage der Wissenschaften sind unter anderem von besonderer Bedeutung für die Berufsausbildung der Fachleute, wobei es im Rahmen der zu unterrichtenden Fächer keine widersprüchlichen Deutungen verschiedener Gegenstände und Erscheinungen geben sollte, sondern der ganze Unterrichtsprozeß sollte auf der Grundlage eines geordneten und möglichst umfassenden Systems von Begriffen und Termini aufgebaut werden. In dieser Hinsicht ist auch die pädagogische Theorie keine Ausnahme.

In der russischen Pädagogik wird den Problemen der Systematisierung und Vervollkommnung des begrifflich-terminologischen Apparates viel Aufmerksamkeit geschenkt. In den Arbeiten von W. P. Bespalko, W. I. Shurawljow, I. M. Kantor, B. B. Komarowski, W. W. Krajewski, E. I. Monosson, F. A. Fradkin und anderer Wissenschaftler werden verschiedene Aspekte dieses Problems behandelt: Geschichte der russischen pädagogischen Terminologie, Systemologie der pädagogischen Kategorien, Wechselbeziehungen zwischen empirischen und wissenschaftlichen Begriffen in der Pädagogik, Grundlagen der pädagogischen Lexikographie.

Aber noch vor nicht allzu langer Zeit waren die Bedingungen des totalitären Staates und des ihm entsprechenden Bildungssystems mit einheitlich aufgebauten Bildungsanstalten, mit streng vorgeschriebenen Lehrplänen und Curricula, mit einheitlichen Lehrbüchern der Pädagogik ein Hemmschuh bei der Entwicklung dieses Bereiches der pädagogischen Theorie und Praxis.

In den letzten Jahren führten verschiedene Prozesse und Erscheinungen, verursacht durch sozial-wirtschaftliche Veränderungen im Lande, unter anderem auch durch die Reform des Bildungswesens zur Entstehung neuer Typen und Arten von Bildungsanstalten, zum Aufbau eines Systems von Life-long-learning, zur Veränderung deren Inhalte, zur

Entwicklung neuer Formen, Methoden, Bildungs- und Erziehungstechnologien usw. Die Umgestaltung des Bildungswesens wird vom Staat unterstützt, unter anderem durch die Verabschiedung von entsprechenden normativen Dokumenten; das sind z. B. Gesetz über Bildung, Föderales Entwicklungsprogramm der Bildung, Basislehrplan für allgemeinbildende Schulen, Staatlicher Bildungsstandard u. a.

Der staatliche Bildungsstandard, der für die allgemeinbildende Schule bestimmte Basislehrplan ermöglichen uns die Lösung der wichtigsten komplizierten und dialektischen Aufgabe, die von historischer Bedeutung ist. Uns geht es darum, den einheitlichen Bildungsraum Rußlands aufrechtzuerhalten und zu verstärken, dabei den Regionen ein Maximum an Selbständigkeit zu gewähren, das Persönlichkeitspotential jeder Schule, jedes Lehrers, jedes Lernenden zu entwickeln, ihren Wissensdrang und ihre Kreativität, ihren Drang zur Freiheit und Verantwortung zu fördern, mit anderen Worten, den Freiheitssinn in vollem Maße zu nutzen, der allen Teilnehmern des Bildungsprozesses eigen ist.

Von daher entsteht im russischen Bildungswesen die grundlegende Kombination von drei Komponenten: der föderalen, der regionalen und der Schulkomponente. Die föderale Komponente ist eine für das ganze Land verbindliche, invariante Komponente. Sie beinhaltet allgemeine Bildungsbedürfnisse und ist dazu berufen, die jungen Menschen in die allgemeine Kultur der Menschheit bei der Herausbildung immer neuer mannigfaltiger Bildungseinrichtungen einzuführen.

Zwei andere Komponenten bilden den variativen Teil. Diese Komponenten gestatten es der Schule, sich den nationalen, regionalen, sozialkulturellen Besonderheiten und den individuellen Bedürfnissen der Kinder anzupassen.

Die Variabilität der Bildung entwickelt sich heute in den folgenden Richtungen:

- Variabilität von organisations-rechtlichen Formen der Tätigkeit verschiedener Arten der Bildungseinrichtungen;
- Variabilität der Bildungsformen;
- Variabilität der Bildungsinhalte;
- Variabilität der Systeme von Bildungseinrichtungen.

Entwickelnder Unterricht, variativer Unterricht, Bildung nach Wahl, Pädagogik des entwickelnden Unterrichts, der allmählich zur entwickelnden Bildung wird, dringen in die allgemeinbildenden Schulen ein, immer mehr Schullehrer Rußlands machen sich diese Ideen in ihrer täglichen Arbeit zu eigen. Es entsteht ein neuer pädagogischer Raum, eine neue Bildungsrealität. Was noch gestern die Sache einzelner Neuerer war, findet heute Eingang in die allgemeinbildende Schule, und morgen werden die meisten Lehrer Rußlands von den neuen Ideen Ge-

brauch machen. Die Lehrer haben jetzt neue Möglichkeiten und neue Aufgaben: sie haben Autorenkurse und Curricula und – in Zusammenarbeit mit der Schulleitung auf der Grundlage des föderalen und des regionalen Lehrplanes – die Lehrpläne ihrer Schulen im Rahmen des Bildungsstandards zu erarbeiten, denn der staatliche Bildungsstandard ist ein Garant des variativen Unterrichts und jedes Schülers, der den Wohnort oder die Schule wechseln muß.

Bekanntlich geht aber die pädagogische Praxis der pädagogischen Theorie immer einen Schritt voraus. Deshalb ist es notwendig, neue wissenschaftliche Grundlagen der Typologie der Bildungseinrichtungen zu erarbeiten, eine tiefgreifende psychologisch-pädagogische Fundierung deren Differenzierung im Paradigma der Entwicklungspädagogik zu gewährleisten, einen Mechanismus der Interaktion, der Kontrolle des Niveaus und der Qualität der Bildung in allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen verschiedener Art zu schaffen. Das Fehlen einheitlicher Kriterien der Typologie sowie das Fehlen föderaler und regionaler normativer Dokumente, die die schulische Arbeit und die Unterrichtsinhalte bestimmen, erschwert die Schultätigkeit und schafft gesellschaftliche und pädagogische Probleme.

Die neue Struktur des Bildungswesens, neue Bildungsinhalte, neue Ziele und Aufgaben der Bildung, neue Mechanismen deren Realisierung erfordern die Beherrschung der Terminologie dieser Prozesse, nicht zuletzt zwecks effizienter Zusammenarbeit im Rahmen der pädagogischen Weltgemeinschaft.

Das sich wandelnde Bildungssystem und der begrifflich-terminologische Apparat der Wissenschaften wird in hohem Maße beeinflußt durch die Rückkehr Rußlands in den internationalen Bildungsraum, sowie durch eine intensive Entwicklung der Kontakte unserer Wissenschaftler mit ihren ausländischen Kollegen. Kontakte der Berufspädagogen bei internationalen Beratungen, Seminaren und Konferenzen, ihre gemeinsamen wissenschaftlichen Forschungen und methodischen Entwicklungen werden immer alltäglicher. Der begrifflich-terminologische Apparat der pädagogischen Theorie wird gegenseitig bereichert: es werden vergessene Begriffe und die ihnen entsprechenden Termini wiederbelebt, es entstehen neue Termini: Gymnasium, Lyzeum, College, Bakkalaureus, Magister, Grundfertigkeiten im Umgang mit Computer, Informationstechnologien, Bildungsmanagement, Diversifikation des Bildungssystems u. a. Neue Begriffe und Termini bekommen dabei häufig andere Inhalte im Vergleich zu den üblichen Termini in den Ländern, wo sie entlehnt wurden; von daher ist es äußerst notwendig geworden, den in der russischen Pädagogik üblichen begrifflich-

terminologischen Apparat mit dem Instrumentarium unserer ausländischen Kollegen zu vergleichen und zu koordinieren.

Das Obenerwähnte bedingt die Aktualität und Priorität der wissenschaftlichen Forschungen und Projekte auf dem Gebiet des begrifflich-terminologischen Apparates der Pädagogik und Bildung von heute. Dieses Problem ist äußerst kompliziert und aspektreich; dessen erfolgreiche Lösung ist nur möglich bei gemeinsamen Bemühungen der Forscher verschiedener Wissensgebiete: der Philosophen, Soziologen, Linguisten, Psychologen, Pädagogen u. a.

Der vorliegende Sammelband umfaßt Beiträge, die verschiedene Aspekte der Entwicklung, Systematisierung und Vervollkommnung des begrifflich-terminologischen Apparates der Pädagogik und Bildung behandeln. Das sind Beiträge zu den Fragen der allgemeinen Pädagogik, der Berufs- und Sonderpädagogik.

Der Abschnitt "Allgemeine Pädagogik" umfaßt vor allem eine Reihe von Beiträgen, die einigen Kategorien der pädagogischen Theorie, deren Entstehung, geschichtlicher und logischer Evolution, Systematisierung gewidmet sind (die Beiträge von A. J. Nein, L. A. Beljajewa, M. A. Galagusowa u. a.). So ein großes Interesse für die Kategorien der Pädagogik ist heute erklärbar und gerechtfertigt: die Kategorien als äußerst umfassende Begriffe widerspiegeln die allgemeinsten und wesentlichsten Eigenschaften, Merkmale und Beziehungen zwischen den Gegenständen und Erscheinungen der objektiven Welt, die von der Pädagogik erforscht werden; in der Zeit der Erneuerung und der intensiven Entwicklung der einheimischen Pädagogik sind üblich sowohl die Umdeutung einiger ihrer Kategorien (z. B. der Kategorie "Erziehung"), als auch die Miteinbeziehung einiger neuer Kategorien (z. B. der Kategorie "pädagogische Tätigkeit"). Darum handelt es sich gerade in den erwähnten Beiträgen. Dieser Abschnitt umfaßt auch Beiträge, die das Wesen und die Struktur einiger Begriffe der allgemeinen Theorie und der Pädagogik, sowie das Problem der Bildung der wissenschaftlichen Begriffe bei den Schülern behandeln (die Beiträge von I. G. Pustilnik, W. D. Schirschow u. a.).

Der Abschnitt "Berufspädagogik" umfaßt Beiträge über aktuelle Probleme der Entwicklung des begrifflich-terminologischen Apparates dieser Fachrichtung der pädagogischen Theorie. Hier werden nicht nur das Wesen und die Inhalte der wissenschaftlichen Begriffe der Berufspädagogik behandelt, sondern es werden auch die Wechselbeziehungen zwischen solchen Begriffen, wie z. B. "technische Selbstbetätigung", "technisches Schaffen" (der Beitrag von V. J. Alexejew u. a.), "Selbstbestimmung der Persönlichkeit", "berufliche Selbstbestimmung" (der Beitrag von N. S. Prjashnikow), "mittlere Arbeiterbildung" und "höhere Arbeiterbildung" (der Beitrag von G. M. Romanzew) definiert.

In diesen Abschnitt des Sammelbandes ist auch der Beitrag des Professors der Universität Ruhr K. W. Stratmann mit aufgenommen über das System der Berufsausbildung in Deutschland, der für russische Fachleute von großem Interesse sein dürfte.

Im Abschnitt "Sonderpädagogik" werden aktuelle Probleme der sprachlichen Semantik der Termini auf dem Gebiete der pädagogischen Theorie behandelt. Dieser Abschnitt umfaßt die Beiträge von N. M. Nasarowa, W. W. Korkunow (Rußland) und D. Lerner (USA). Stark beeinflusst wurde in Rußland die Bildung von Begriffen und Termini auf dem Gebiet der Pädagogik von unserem System der Sonderschuleinrichtungen für Kinder, die eine spezielle Hilfe brauchen oder besondere Probleme bei ihrer Entwicklung haben, was die Eigenheiten des begrifflich-terminologischen Apparates bedingte (z. B. "defektives Kind", "Defektologie", "Defektologe" usw.), der sich von dem entsprechenden terminologischen Instrumentarium der Kollegen in den anderen Ländern unterschied, in welchen man zum integrativen Bildungssystem tendierte. Heute sind hier wesentliche Veränderungen eingetreten. Die Beiträge, die in diesem Abschnitt enthalten sind, zeigen die Wege zur einheitlichen Deutung und Verwendung der Termini und Begriffe der pädagogischen Theorie von den Fachleuten verschiedener Länder.

Die Beiträge im Abschnitt "Pädagogische Lexikographie" behandeln sowohl den Gegenstand und die allgemeinen Probleme dieses angewandten Bereiches der pädagogischen Theorie (der Beitrag von G. N. Stinowa), als auch einige spezielle Probleme der Entwicklung von terminologischen Wörterbüchern, die unter anderem mit dem Vergleichen des begrifflich-terminologischen Apparates in der pädagogischen Theorie in verschiedenen Ländern verbunden sind, sowie mit der Erarbeitung (auf der Grundlage eines solchen Vergleiches) zweisprachiger Glossare der Pädagogik und Bildung (die Beiträge von K. I. Demidowa, I. A. Giniatulina, E. F. Seher u. a.).

Das Verfasserkollektiv wird alle kritischen Hinweise und konkreten Vorschläge zur künftigen Teilnahme an den nachfolgenden Ausgaben des Sammelbandes, der verschiedenen Aspekten der Entwicklung, Systematisierung und Vervollkommnung des begrifflich-terminologischen Apparates der Pädagogik und Bildung gewidmet ist, dankbar entgegennehmen.

J. W. Tkatschenko

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

А. Я. Найн ВОПРОСЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИКИ

Ни одна наука, особенно гуманитарного профиля, не может претендовать на то, чтобы считаться полностью независимой от идейных течений своего времени, научных тенденций, а порой и эмоциональных пристрастий. Педагогика не исключение (1).

В последние годы в сфере психолого-педагогического знания происходит переоценка многих казавшихся ранее безусловными теорий, фактов и отдельных понятий. В этом деле накоплен немалый опыт — как позитивный, так и, необходимо признать, негативный — в сфере обучения и воспитания (2; 3).

Что для педагогики как обновляющейся науки является сегодня приоритетным? Прежде всего создание гармонично развитой социально-педагогической инфраструктуры общества, т. е. достижение такого состояния общества, его социальных институтов, общественных отношений, при котором между личностью и обществом возникает гармония, всегда проявляющаяся в гражданском согласии и сотрудничестве.

Достичь этого можно лишь в том случае, когда политика, право, экономика, культура, образование развиваются не стихийно, а целенаправленно, ориентируются на человека, на гармонию человеческих отношений. Пора понять, что не педагогика должна вытекать из политики, а наоборот, — политика из педагогики, ибо все, что совершается в этом мире, должно служить человеку, его счастью, а объяснять путь к этому призвана в первую очередь педагогика (4, с. 21 — 22).

И второе, решающую роль в обосновании новых идей сыграло создание основ педагогической генеалогии — учения о происхождении педагогических знаний, включающего в себя такие важные составные части, как генеалогию педагогической личности, генеалогию педагогической деятельности, генеалогию педагогических систем, генеалогию педагогических дефиниций (3, с. 16 — 17).

Для того чтобы создать новую педагогику, нужно определить фундамент, на котором она базируется как система знаний о

воспитании человека. В качестве такового следует рассматривать педагогическую генеалогию, т. е. теорию о происхождении педагогических знаний. Для того чтобы объяснить, как должен воспитываться человек, педагогика прежде всего призвана раскрыть его генезис, который правомерно называть генеалогией личности, т. е. ее происхождение и развитие в историческом измерении (филогенезе), в персонифицированном развитии (онтогенезе), взятых в единстве.

Развитие любой науки сопровождается выработкой системы понятий и соответствующей ей системы терминов. Это в полной мере относится и к педагогике, которая находится в стадии обновления.

Проблема систематизации научной терминологии педагогики уже ставилась (5; 6). Но то, что проделано в прошлом, нуждается в критическом осмыслении, упорядочении и обобщении. Накопленный в этой области материал должен быть подвергнут диалектическому синтезу. Короче говоря, требуется новый уровень осмысления этой проблемы. Во всей своей полноте должна стоять задача развернутого наступления на проблему систематизации категорий педагогики. И причем не в том плане, чтобы авторы задавались целью к имеющимся вариантам добавить еще один. Нет, скорее задача должна заключаться в разработке методологической программы решения данной проблемы. Следует разобраться в сути уже совершенного, чтобы решить, что и как делать дальше.

Сегодня уже накоплен определенный опыт решения этой проблемы, сложились некоторые подходы, традиции и направления, в русле которых осуществляется творческий поиск (7). Не претендуя на исчерпывающий анализ вопросов, полноту их рассмотрения, мы делаем попытку в настоящей статье показать сущность систематизации и определить свое отношение к некоторым дискуссионным моментам.

Констатируем прежде всего, что проблема систематизации категорий в настоящее время довольно определенно оформилась как важнейшая методологическая проблема педагогики (8). Поэтому выявление и изучение закономерностей процесса систематизации имеет большое значение для понимания механизмов развития и функционирования педагогического знания. С решением этой проблемы связаны также возможности повышения эффективности эвристического обобщения и прогнозирования развития системы образования, пути разработки методологических основ управления социальными процессами.

Именно с учетом данного обстоятельства следует подходить к анализу рассматриваемой проблемы.

Научный анализ требует применения специфического инструментария, позволяющего проникать в глубь изучаемых педагогических явлений и процессов. Различное истолкование терминов педагогики, применяемых в теоретическом анализе, может привести (и сплошь и рядом приводит) к неоднозначным и противоречивым выводам. Не случайно поэтому авторы многих педагогических исследований в целях достижения идентичного понимания того или иного термина вынуждены специально обращаться к выработке приемлемой основы, обеспечивающей возможность ведения научного спора, дискуссии. Лектор, читающий курс педагогики, также оперирует определенным перечнем научных терминов, уяснение сути которых нередко требует обращения к специальной литературе. Однако имеющаяся научная, справочная педагогическая литература по этим вопросам явно недостаточна.

Все это говорит о том, что в настоящее время назрела необходимость всесторонне проанализировать существо самих понятий, терминов, применяемых в педагогике. Но дело не только в составлении терминологического словаря и уточнении некоторых дефиниций. Главное состоит в том, чтобы попытаться выработать основы систематизации научной терминологии педагогики, определить порядок соподчинения терминов, научно обосновать правомерность применения их в теоретическом анализе.

Отметим, что существо систематизации категорий педагогики заключается в том, что она выражает тенденции синтеза, интеграции знаний, преобразования формы мышления: с помощью системы категорий достигается более эффективный способ передачи знаний и опыта. А тем самым — и его модернизация.

Поэтому систематизация категорий имеет не просто познавательный характер: она выражает собой формирование нового качества мышления педагога.

Между системой категорий и исторически определенным способом мышления существует тесная связь: исторически различные системы категорий отражают историческое развитие мыслительных структур каждой эпохи. Поэтому процесс систематизации является по существу историческим, а создаваемые системы — исторически ограниченными и преходящими. Историко-философский опыт свидетельствует, что

систематизация категорий является не просто вечной и актуальной, а включает в себе возможности и условия развития философского учения (9, с. 22).

Сущность систематизации следует искать не столько в абстрактно-логических параметрах и характеристиках учебного процесса педагогики, сколько в социально-историческом содержании этого процесса, в его социальных ориентациях. Если с логической точки зрения равноправными могут оказаться многие обучающие системы, то социальная значимость систем существенно суживает их спектр.

Критерии эффективности, работоспособности, а тем самым и истинности системы категорий педагогики следует искать, по-видимому, в ее способности лежать в основании метода мышления, адекватно раскрывающего особенности и многообразие педагогического процесса. Система категорий должна создаваться не ради самой системы, она должна «работать», т. е. способствовать решению насущных педагогических проблем, разрабатываться для них, отвечая общей последовательности движения знаний: от описания опыта через объяснение к прогнозу и приемам обучения и воспитания молодежи.

Отметим и то, что систематизация категорий нередко в связи с этим подменяется более частной задачей их классификации. Нет слов, эта задача важна. Более того, она представляется необходимым этапом на пути к системе. Но с помощью классификации не достигается главное — не вскрывается динамика системы. Система категорий не может быть представлена однозначно упорядоченной, линейной цепочкой категорий, занимающих строго определенное место. Это лишь одно из возможных представлений системы. С помощью системы категорий должна реконструироваться картина отношений и связей действительности педагогического процесса. Тут как раз и «срабатывают» принципы единства исторического и логического, восхождения от абстрактного к конкретному. Поэтому важнейшим требованием к системе является то, что обоснованная система категорий должна выражать не однозначное положение категорий внутри себя, а обладать эвристической функцией развертывания, выводимости на базе уже имеющихся необходимых и всеобщих категорий. Как отмечает В. В. Краевский, каждая категория диалектически должна выводиться из сложившейся и существующей системы категорий, а не вводиться в нее (8, с. 142). Правда, это требование отнюдь не освобождает нас от необходимости изучать пути формирования

системы категорий. Оно, скорее, относится к уже развитой системе.

Изучение вопроса начнем с анализа единства дискретного и непрерывного в педагогическом изыскании. В психолого-педагогической литературе довольно обстоятельно излагаются такие частные методы педагогического исследования, как абстрагирование и конкретизация, индукция и дедукция, анализ и синтез, единство качественного и количественного анализа, единство логического и исторического и другие. Мы не находим, однако, описание такого важного метода, как единство дискретного и непрерывного. В учебниках по общей педагогике о нем даже не упоминается.

Как мы полагаем, невнимание к методу единства дискретного и непрерывного в педагогике объясняется тем, что стороны этого единства, взятые в отрыве друг от друга, обнаруживают определенную ограниченность. Так, использование дискретного без учета непрерывного ведет к метафизике. В то же время непрерывный процесс развития осуществляется через дискретное, через перерыв непрерывного, складываясь из отдельных частей, моментов, частных, которые необходимо исследовать самостоятельно. Таким образом, единство дискретного и непрерывного, на наш взгляд, является частным методом диалектического способа познания. Справедливо отвергая метафизический метод познания как антипод методу диалектическому, неправомерно, однако, игнорировать или хотя бы недооценивать единство дискретного и непрерывного.

Отображение непрерывного через дискретное содержит противоречие бытия и мышления: мышление «прерывает» непрерывный процесс развития, чтобы понять, представить, выразить его в психолого-педагогических понятиях. Это противоречие разрешается тем, что диалектическое мышление рассматривает те или иные этапы в развитии не как вечные и абсолютно неизменные, застывшие, независимые друг от друга, а, наоборот, как находящиеся в «покое» временном, относительном, условном, в покое как моменте непрерывного изменения и развития. Именно таким образом педагогические явления действительности схватываются и передаются как движущиеся и изменяющиеся, показываются в самом процессе развития. Именно так и можно изобразить этот гносеологический процесс, причем не только сам по себе, но и с показом его причинно-следственных связей, закономерностей.

Где и как используется единство дискретного и непрерывного

в педагогике? Прежде всего следует сказать о научной периодизации историко-педагогического знания, т. е. определении каких-то этапов, отрезков и рассмотрении их самих по себе. Разумеется, для того чтобы приступить к разделению непрерывного на какие-то части, отрезки, необходимо знать признаки этого деления, «разрезать» ленту исторического развития того или иного явления или процесса не произвольно, а в узловых пунктах приоритетных преобразований.

Говоря об использовании метода единства дискретного и непрерывного в педагогике, укажем еще на то, что с помощью этого метода мы получаем возможность разделить научные понятия на две группы: понятия-категории и понятия-законы. Первые выражают сущность, моменты связи педагогических отношений в условиях перерыва непрерывного. Вторые — характер самого движения, отношения, казуальные связи сущностей. Этот подход получил уже достаточно убедительное отражение в литературе, включая и учебную (1; 4; 8; 10).

Необходимо отметить, что педагогические законы выступают и действуют как законы-тенденции. Как пишет Н. Е. Овчинников, это объясняется тем, что «их действие перекрещивается с одновременным действием других законов, отчасти же и вследствие их природы как понятий» (11, с. 34 — 35).

Конечно, различие между педагогическими категориями и педагогическими законами нельзя абсолютизировать. Эти понятия взаимообуславливающиеся, взаимопроникающие. Только благодаря этому и можно проследить и выразить процесс изменения и развития явлений, фактов. Добавим, и наполнить конкретным содержанием отдельные дефиниции. Взяв последовательный ряд категорий как отражение узловых пунктов педагогического процесса движения и развития, мы тем самым фиксируем состояние объекта изыскания: например, какое явление было прежде, каким оно стало спустя некоторое время, каково оно теперь. На этой основе возможно суждение о том, каким оно может быть в прогнозируемом будущем. Педагогические категории составляют логическую основу, каркас системы научных понятий, выражающих совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, материально-технических факторов, обеспечивающих успешное решение учебно-воспитательных задач.

Например, исходным понятием проблемного обучения большинство ученых считает понятие «проблемная ситуация». Раскрывая его, многие ссылаются на определение психолога А. М.

Матюшкина: «Проблемная ситуация — особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта» (12, с. 193). Опираясь на это определение, можно, по нашему мнению, выделить в нем непсихологический элемент и на этой основе дать ответ на вопрос: что является предметом теории проблемного обучения?

Если рассмотреть проблемную ситуацию с точки зрения составляющих ее компонентов, то их можно выделить четыре: объект (изучаемый материал), субъект (обучаемый), мыслительное взаимодействие (процесс мышления, направленный на данный объект) и особенность этого взаимодействия. И среди этих компонентов непсихологическим элементом является, очевидно, учебный материал. В самом деле, в учебном процессе всегда есть субъект, способный размышлять, и всегда есть учебный материал, над которым можно размышлять. Однако часто учебный материал сам по себе не способствует появлению у обучаемых особого вида мыслительного взаимодействия (хотя они и взаимодействуют с учебным материалом). Такое взаимодействие не является проблемной ситуацией. А это значит, что те, кто непосредственно обеспечивает процесс обучения, призваны так организовать учебный материал, чтобы он способствовал появлению особого вида мыслительного взаимодействия. Такая организация материала и может, на наш взгляд, явиться предметом теории и практики проблемного обучения. Отсюда вывод, что мы имеем основания определить проблему как специальную логическую категорию и форму, в которой субъект фиксирует и представляет обнаруженное противоречие как в действительности, так и в сфере ее отражения. Это уточнение позволяет отличать «проблему» от понятий «задача», «затруднение», «вопрос», «проблемная ситуация» (которые довольно часто употребляются одно вместо другого) и открывает путь к осознанному и систематическому использованию противоречий в обучении.

А теперь более подробно остановимся на рассмотрении противоречивых трактовок терминов в педагогике. Противоречивые трактовки ряда педагогических категорий и понятий нередко объясняются неправильным толкованием и употреблением терминов, обозначающих то или иное понятие. Проанализируем некоторые из них.

Поставим вопрос так: тождественны ли понятия «фактор» и «причина»? Факторы непосредственно связаны с процессом функционирования какого-либо явления. В самом общем плане фактор выступает как активный элемент воздействия на про-

цесс того или иного развития (например, педагогического). Причина же всегда предшествует следствию как исходный элемент парной категории «причина — следствие». Отсюда следует неправомерность отождествления этих понятий. Так же, как и понятий «условие», «следствие», «предпосылка», «фактор», которые нельзя ставить в один ряд.

Термин условие в широком смысле можно определить как совокупность конечных результатов действия социально-педагогических процессов на данном этапе развития общества. Следствие же есть результат причины. Условие, предпосылка существуют до возникновения какого-либо явления, совокупности тех или иных элементов (например, компьютеризация учебно-воспитательного процесса). Предпосылка, условие могут содержать в себе лишь потенциальный момент возникновения явления, события, которые могут и не осуществиться. Следствие же как результат причины — совершившийся факт.

В педагогике широко используются понятия, которые могут быть соотнесены друг с другом. Это однопорядковые понятия. Соотнесение одного из них с другим дает возможность определить порядок их соподчиненности. К числу таких категорий можно отнести «сущность», «качество», «функция» и др. Необходимо отметить, что соотнесение понятий исключает возможность их отождествления. Именно это условие чаще всего нарушается при анализе названных понятий. В философской литературе нередко встречается прямое или косвенное отождествление понятий качества и сущности. Утверждается, например, что качество предмета есть его сущность, и изменение качества есть изменение сущности предмета. Иногда подчеркивается, что категории «качество» и «сущность» имеют то общее, что обе они фиксируют специфику явления. Встречается и такая позиция, согласно которой качество трактуется как «существенная определенность», качественные различия — как «существенные различия» (13, с. 150). В приведенных высказываниях не учитывается то обстоятельство, что специфика явления — это слишком общая и потому неприемлемая основа для приравнивания существа рассматриваемых понятий. Не принимается во внимание и то, что понятие определенности включает в себя не только определенность качества, но и определенность количества. Упускается также из виду, что категории «сущность» и «качество» между собой лишь частично совпадают. Сущность так же, как и ее проявление, имеет не только качественную, но и количественную характеристики.

Категория «сущность — проявление» составляет иной, несравнимый ряд категорий по отношению к «качеству — количеству». Если бы качество и сущность совпадали, то в таком случае речь могла бы идти не о двух, а только об одной категории.

Недостаточно обоснованное определение качества встречается также и при соотношении этого понятия с понятиями «сущность» и «функция». Качество характеризуется в этом случае как понятие более широкое по своему объему, чем понятие «сущность».

Функция есть одна из форм проявления сущности или проявление одной из сторон сущности. Например, каждая из функций управления школой, взятая в отдельности, не раскрывает в полной мере сущности всего цикла управления. Она может быть выявлена лишь при анализе всей совокупности функций управления. Итак, налицо противоречивая схема: сущность — форма проявления сущности. Данная схема полна парадоксов: в ней понятие «качество» является одновременно и более широким по отношению к понятию «сущность». Такой же противоречивый вывод следует и при отнесении объемов понятия «сущность» к понятию «функция», понятия «функция» к понятию «качество».

Мы редко задумываемся над значением и смыслом широко применяемого в научном обороте того или иного термина. Например, в педагогической литературе встречаются совершенно различные по смыслу употребления термина принцип. В этом отношении названному термину не повезло больше всех. Во многих энциклопедических словарях принцип определяется как «основополагающее начало». В логическом словаре он трактуется не только как «основополагающее начало», но и как «...основное положение, исходный пункт, предпосылка какой-либо теории, концепции» (14, с. 447). В этом общераспространенном понимании нет указания на тот счет, связано ли понятие «принцип» с объективными явлениями, отражает ли их или же является выражением практической деятельности человека, продуктом его творческого мышления. Между тем принципы должны быть выведены из объективной действительности, а не из мышления. В этом смысле они представляют собой не исходный, а завершающий пункт исследования.

Таковы лишь некоторые эскизы неточного употребления научных терминов в педагогике. Но и этого, как мы полагаем, вполне достаточно для того, чтобы убедиться в важности рассматриваемой проблемы, в необходимости уделения должного

внимания применению терминологического аппарата в процессе преподавания и в научных педагогических исследованиях.

Приведенный выше анализ различного толкования одних и тех же терминов не связан с выявлением семантики разногласий. Задача состоит в том, чтобы попытаться выявить принципы построения системы научной терминологии.

В науке распространено мнение, что получение нового знания имеет более важное значение, чем упорядочение знания, уже добытого. Не исключено, по-видимому, что из переоценки именно этого положения возникает и негативное отношение отдельных педагогов к вопросу о необходимости систематизации научных категорий, понятий. Так, К. В. Яковлев, автор монографии об интеракционных процессах в высшей школе, считает бесплодными и ненужными попытки загнать живую ткань педагогического процесса в «прокрустово ложе жесткого систематизирования» (10, с. 104 — 105). Эта крайняя точка зрения не учитывает реальной действительности.

В современных условиях поток научной информации, по самым осторожным оценкам, удваивается каждые пять лет. Нетрудно понять, что такая огромная масса информации затрудняет обобщение и осмысление новых данных. Отсюда возникает объективная необходимость в упорядочении и систематизации накопленных знаний. Чем успешнее решается эта задача, тем быстрее осуществляется обработка и обобщение новых научных данных и тем полнее обеспечивается дальнейшее ускорение развития педагогической науки.

Научной терминологии присущ определенный порядок. Багаж накопленных знаний позволяет установить, что вся система научной терминологии педагогики состоит из ряда взаимосвязанных между собой терминов, образующих блоки понятий. Большинство понятий двоичны. К ним относятся, например: «возможность — действительность», «необходимость — случайность», «простое — сложное», «абстрактное — конкретное», «абсолютное — относительное», «внутреннее — внешнее», «тождество — различие» и др. Полюса этих понятий противоположны. В двоичности заложен принцип единства противоположностей. В объяснении и описании результатов научного исследования используются также троичные, четвертичные и другие блоки понятий. Назовем некоторые из них: «закономерность — закон — тенденция», «качество — сущность — функция», «период — фаза — стадия», «качество — количество — мера — постепенность». В основе конструирова-

ния каждого из блоков или набора блоков понятий лежат качественно различные признаки. Так, однопорядковость как признак построения блоков понятий позволяет объединить в единую группу следующие понятия: «закономерность — закон», «закон — сущность», «необходимость — закономерность», «качество — сущность — функция». Однопорядковые понятия содержат в себе указание на переход от одного термина к другому, т. е. указание на определенную последовательность соотнесения объемов понятий. Например, такие понятия, как «закономерность — качество — сущность» включают в себя соотнесение понятий «закон — сущность — функция». Здесь, если и обнаруживается совпадение, то только в соотношении части к целому.

Существуют также внутренние и внешние формы характеризуемой связи. Явление, например, выступает как внешняя сторона предмета, процесса, сущность — как внутренняя. Внутренняя сторона предмета всегда скрыта, внешняя — лежит на поверхности. Последовательность ступеней познания может быть только одна — от явления к сущности. Внешняя и внутренняя стороны данного явления никогда не совпадают.

Различают и некоторые другие признаки образования блоков понятий, когда одно понятие непосредственно вытекает из другого, одно предшествует другому («причина — следствие»). Из общей цепи причин выделяется наиболее существенная, основная, определяющая, так называемая каузальная связь.

В выделенных группах научных понятий лежат следующие признаки: однопорядковость, связь внутренней и внешней сторон, противоположность, каузальность. Покажем характер связей и соотнесение объемов понятий в блоке «закономерность — закон — тенденция» как имеющем особенно важное значение.

Под законом, как известно, понимается внутренняя, существенная, устойчивая и постоянно повторяющаяся связь явлений. Эта связь означает определенную закономерность развития. Закономерные связи являются результатом причинной обусловленности явлений. Если бы явления не были причинно обусловлены, то ни о какой закономерности не могло быть и речи. Следовательно, понятия «закон» и «закономерность» выражают отношения одного порядка. Однако, несмотря на соотносимость этих понятий, они не тождественны. Законом называют конкретную, необходимую связь между явлениями. Закон — всегда есть всеобщее в явлениях. Понятие «закономерность»

употребляется прежде всего для характеристики объективно обусловленной последовательности явлений. Установление закономерности явлений в их происхождении и развитии необходимо свидетельствует о наличии закона. Но сама закономерность таким законом еще не является. Понятие «закономерность» употребляется и в тех случаях, когда необходимо подчеркнуть, что явление возникло не случайно. Например, управление учебным процессом может быть эффективным лишь в том случае, если управляющая подсистема способна выполнить все виды управленческой деятельности.

Итак, под закономерностью следует понимать необходимый, обусловленный определенными причинами процесс, в котором действует не один, а совокупность законов. Педагогическая закономерность выражает поступательное развитие учебно-воспитательного процесса.

Следовательно, «закономерность — закон» — такова логическая последовательность исследования явлений. Анализ соотношения объемов этих понятий позволяет установить, что закономерность в широком смысле включает в себя и закон.

Всякий закон проявляется как тенденция, выражающая направление развития. Как необходимая тенденция закон действует в зависимости от определенных условий. Проявление закона как тенденция не охватывает и не предопределяет множества случайностей и отклонений, через которые необходимость пробивает себе дорогу как закон.

Понятие «тенденция» связано с движением, развитием. Тенденция — это устойчиво выраженное направление. Нет длительной устойчивости, нет и тенденции. Последняя выражает либо усиление, либо ослабление того или иного процесса. Следовательно тенденция — это неотъемлемый атрибут понятия «развитие». Тенденция содержит в себе ограничительный момент. Это ограничение проявляется в ряде противодействующих факторов, ослабляющих действие тенденции.

В качестве примера можно сослаться на тенденцию к повышению интеллектуализации труда в наукоемких отраслях, тенденцию интеграции множества мелких профессионально-технических учебных заведений в крупные отраслевые учебные центры, тенденцию формирования профессиональной направленности будущего молодого рабочего как основы устойчивости его личности. Противоречивые тенденции характеризуются противонаправленностью действия. Взаимопогашение действий противоречивых тенденций определяет в конечном

счете степень усиления или торможения тех или иных процессов.

Именно эта разностная степень как результат противоборствующих тенденций и выражает направленность действия закона. Та или иная тенденция, рассматриваемая в отдельности, может и не соответствовать направленности действия закона. Таковы некоторые выводы, вытекающие из анализа лишь одного из блоков понятий.

Аналогичный анализ должен быть проведен и по отношению к другим, мало исследованным блокам понятий с целью сведения их в единую систему научной терминологии педагогики.

Думается, что эта сложная методологическая проблема должна войти в качестве приоритетной в план НИР Уральского отделения Российской Академии образования.

Литература

1. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Просвещение, 1992.
2. *Найн А. Я., Гостев А. Г.* Какой быть новой педагогике?: Учеб. пособие. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1993.
3. *Таланчук Н. М.* Введение в неопедагогику: Пособие для педагогов-новаторов. М.: Ассоциация «ПО», 1991.
4. *Журавлев В. И.* Педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогика, 1990.
5. *Кантор И. М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы М.: Педагогика, 1980.
6. *Найн А. Я.* Общенаучные понятия в педагогике // Педагогика. 1992. № 7 — 8.
7. *Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. /Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. М.: Большая российская энциклопедия, 1993.*
8. *Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М.: Педагогика, 1977.
9. *Ерунов Б. А.* Философское освоение мира человеком. М.: Наука, 1978.
10. *Яковлев К. В.* Интеграционные процессы в высшей школе. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
11. *Овчинников Н. Е.* Комплексный подход как принцип воспитания. Петрозаводск: Карелия, 1981.
12. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
13. *Философский словарь/ Под ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1980.*
14. *Кондаков Н. К.* Логический словарь-справочник. 2-е изд. М.: Наука, 1975.

Л. А. Беляева
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ФИЛОСОФИИ

Одна из причин кризиса в педагогике сегодня состоит в недостаточной разработке ее категориального аппарата, отсутствии точности и однозначности определений основных понятий, стремления рассмотреть их как систему, в которой была бы прослежена их взаимная связь и взаимная обусловленность. Этот недостаток находит проявление в нестрогом употреблении понятий, негласной подмене одного другим, использовании одного и того же понятия в широком, узком, еще более узком смыслах. Поэтому важной задачей общей теории педагогики является упорядочение категорий, стремление вывести одну категорию из другой, а не просто ввести их в порядке некоторого перечисления.

Среди основных категорий педагогики особое значение имеет понятие «воспитание». Однако определение сущности этого феномена до сих пор является нерешенной проблемой. Прежде всего это объясняется сложностью и многогранностью самого феномена воспитания, что и создает большие трудности в его определении и выяснении соотношений понятия «воспитание» с другими родственными и близкими понятиями, такими, как «педагогическая деятельность», «социализация», «образование» и др.

В числе теоретических проблем, затрудняющих поиски однозначного определения сущности воспитания, можно отметить следующие. Во-первых, наличие широкого и узких определений воспитания (1, с. 165). В узком смысле воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность специальных институтов и организаций общества по формированию личности. В еще более узком — как воспитательная работа школы, выполняемая за рамками учебного процесса. В широком в воспитание включается формирующее воздействие на личность социальной среды. Проблема подобных определений состоит в том, что один и тот же термин используется для обозначения разных явлений, в результате чего не выполняется такое важное требование, как строгость и однозначность его употребления.

Другая теоретическая трудность в осмыслении воспитания и его определении была обнаружена в ходе дискуссии о сущности

воспитания, прошедшей на страницах журнала «Советская педагогика» в конце 60-х годов (2). Эта дискуссия обнаружила, что определения воспитания очень часто носят односторонний характер. В них воспитание сводится то к деятельности воспитателя, учителя, то к деятельности, активности воспитуемого. Поэтому одни авторы выступали против «бездетной», другие же — против «безучительской» педагогики.

Так, например, М. И. Смирнов писал, что «до сих пор мы слышим жалобы на бездетность педагогики. И не можем устранить ее причины только потому, что рассматриваем воспитание не как деятельность детей, а как деятельность воспитателей, управляющих этим процессом» (3, с. 107). Отсюда М. И. Смирнов делает вывод, что задачи педагогики состоят в том, чтобы «давать практикам данные не о них самих и их действиях, а о детях и их деятельности, в процессе которой они формируются» (3, с. 108).

Но сведение воспитания к деятельности воспитанников также не отражает всей его сущности, поэтому другая часть авторов, участвовавших в дискуссии, критически отнеслась к подобной точке зрения, справедливо считая, что в ней присутствует принижение роли организованного воспитания и понимание его как спонтанного саморазвития ребенка.

В целом, опираясь на материалы дискуссии, можно сказать, что проблема, выявленная ею, состоит в необходимости соединить в определении воспитания две его стороны: деятельность воспитателя и деятельность воспитуемого.

Еще одной трудностью и проблемой педагогики является разведение понятий «воспитание» и «образование». В ее разрешении мнения ученых и культурных деятелей расходятся от их прямого противопоставления до полного отождествления. Так, например, Л. Н. Толстой противопоставлял эти понятия на том основании, что воспитание, по его мнению, носит принудительный характер, тогда как образование рассматривалось им как свободное отношение людей, связанное с передачей и приобретением ими различных сведений (4, с. 211).

В современной педагогике образование понимается как процесс и результат усвоения знаний и развития умственных способностей (5, с. 141), а воспитание — как формирование системы ценностных ориентаций, отношений личности (6, с. 84).

Для решения этой проблемы наиболее плодотворным, на наш взгляд, является генетический подход, позволяющий увидеть

интересующий предмет исследования и рассмотреть наиболее существенное в нем в момент его возникновения, в наиболее неразвитом в силу этого простейшем состоянии, не отягощенном последующими усложнениями и наслоениями.

С точки зрения этого подхода важное значение для понимания различий воспитания и образования имеет такой исторический факт, как отделение умственного труда от физического, в результате которого бытие людей лишилось своего целостного характера. Воспитание в этих условиях уже не могло осуществляться только через традиции, образцы деятельности и поведения. Оно необходимо дополняется воспитанием через идеи, зафиксированные первоначально в мифологии, идеологической стороне религии, а затем в философии и выделившихся из нее впоследствии науках. Это и означало, на наш взгляд, появление образования как теоретического приобщения к социальному опыту, выраженному в виде определенным образом систематизированного и обобщенного знания, через его осмысление.

С этого момента рамки индивидуального бытия начинают расширяться не только за счет своего собственного опыта, практического проживания и воспроизведения социокультурного содержания, но по мере исторического развития и возрастания объема накопленного опыта во все большей степени за счет освоения социокультурного содержания в сжатом виде путем мыслительной деятельности, которая закрепляет этот опыт в сознании индивида в виде знаний о нем.

Процесс социального наследования, без которого общество не может существовать, приобретает таким образом как бы два вектора: один из них означает практическое и духовно-практическое освоение индивидом социокультурного содержания, а другой — теоретическое приобщение к нему в свернутом, сокращенном и обобщенном виде посредством формирования мысленных представлений о нем, т. е. воспитание и образование.

Существенное различие воспитания и образования видится в том, что воспитание жизнеподобно. Оно осуществляется за счет расширения собственного опыта ребенка, практического делания, поведения. Именно на это и обратила особое внимание прагматическая педагогика в лице ее классика Д. Дьюи. Благодаря этой своей особенности воспитание означает целостное изменение индивида, охватывающее его эмоциональную, интеллектуальную и телесную сферы. Поэтому не случайно и

вальдорфская педагогика считает необходимым прежде воспитывать детей, достигая целостного развития всех способностей, и не спешить с внедрением в их сознание книжного знания, не подкрепленного опытом личностного созревания, что нередко приводит к раздвоению личности.

Для образования достаточно знать о том или ином содержании социокультурного опыта как о чем-то существовавшем или существующем, тогда как для воспитания необходимо, чтобы оно превратилось в содержание личностного бытия, реализовалось как практическое действие личности, элементы ее собственной жизни. Так, например, если тот или иной человек знает о существовании многочисленных религий, их специфических особенностях, то это говорит лишь о его образованности. Но о том, что он получил религиозное воспитание, можно говорить лишь тогда, когда индивид реально выступает субъектом той или иной веры и религиозной деятельности.

Важно также отметить, что образование изначально носит институциональный характер. Оно осуществляется в рамках определенных институтов, школ, университетов, а также, как правило, людьми, имеющими для этого специальную подготовку. Поэтому его можно определить как изначально институционализированную форму воспитания, более регламентированную и специализированную в своих целях, средствах и результатах.

Образование обращено преимущественно к интеллекту и прежде всего дает человеку возможность сформировать систему знаний о мире. Важная проблема в связи с этим — определение содержания образования: какие знания должны входить в него, чем руководствоваться в их отборе, как сделать механизмы трансляции знаний более эффективными.

Воспитание же обращено к личности в целом и формирует ее личностное ядро: систему потребностей, интересов, целей, идеалов, вкусов, черт характера. Главные проблемы воспитания состоят в том, чтобы определиться с тем, что считать ценностями, как сделать так, чтобы те или иные ценности (нравственные, эстетические, религиозные и др.) стали мотивами деятельности и поведения личности.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся в учебной и научной литературе определения воспитания. Чаще всего оно определяется как: «воздействие на воспитуемого с определенной целью»; «руководство развитием личности»; «создание условий для развития»; «организация и стимулирование разнообразной

деятельности учащихся по освоению социального опыта»; «целенаправленный процесс передачи социального опыта от поколения к поколению»; «подготовка к жизни, выполнение определенных социальных ролей».

Как нетрудно заметить, все приведенные здесь определения воспитания содержат в себе указание на деятельность, которую должен совершить педагог, воспитатель. Это: воздействие, руководство, управление, организация, стимулирование, создание условий, передача опыта, подготовка к жизни, ролевому (в том числе и профессиональному) поведению. Следовательно, определяя воспитание, мы по существу имеем в виду ту или иную деятельность, которую должен совершить и совершает педагог, воспитатель (как профессиональный, так и непрофессиональный). При этом все указанные определения страдают некоторой неполнотой, так как в одних из них акцентируются одни действия педагога, в других — другие.

Нам представляется, что для охвата всех действий, которые должен совершить педагог, более адекватным является понятие «педагогическая деятельность», но традиционно оно не рассматривается в числе основных понятий педагогики, хотя в тексте по мере изложения материала оно не используется. Обращает на себя внимание, что в опубликованной недавно программе курса «Введение в педагогику» (авторы: И. Б. Котова, А. В. Петровский, Е. Н. Шиянов) понятие «педагогическая деятельность» включено в перечень основных понятий педагогики (7, с. 44).

Именно понятие «педагогическая деятельность» должно занять достойное место среди основных категорий педагогики. Это тем более важно, что оно, на наш взгляд, обладает богатыми эвристическими возможностями, которые еще не в полной мере использованы педагогической наукой. Оно позволяет определенным образом упорядочить соотношение целого ряда педагогических категорий и может служить основой и отправной точкой в анализе и разработке ряда новых проблем и направлений.

Понятию «педагогическая деятельность» может быть отведено место начала, исходной категории, теоретическое развертывание которой даст возможность вывести все остальные категории педагогики: «воспитание», «образование», «обучение», «средство», «форма», «метод», «педагогическое взаимодействие», «педагогическая технология», «педагогическое сознание», «педагогическая антропология», «педагогическая

культурология» и др. Известно, что Гегель начинал построение своей системы категорий с понятий «бытие» и «ничто». Выражением педагогического бытия и является педагогическая деятельность. Без нее «педагогическое» как некое определенное качество есть ничто. Именно педагогическая деятельность и является способом бытия педагогической реальности. Вне педагогической деятельности нельзя говорить ни о воспитании, ни об образовании, ни о каких бы то ни было других явлениях педагогической реальности.

Рассматривая педагогическую деятельность как начало, исходную клеточку системы (а не перечня) категорий педагогики, необходимо прежде всего решить вопрос о том, как эта категория соотносится с основными понятиями педагогики. Прежде всего это понятие «воспитание». Как мы уже отмечали, в его определении имеется ряд трудностей, одна из которых состоит в необходимости соединить две его стороны: деятельность воспитателя и деятельность воспитуемого. Решение этой проблемы видится в следующем.

В процессе системного и особенно генетического и функционального исследования воспитания как общественного явления, результаты которого отражены в ряде наших публикаций (8,9), мы пришли к выводу о том, что *воспитание есть исторически определенный способ социокультурного воспроизводства человека, представляющий собой единство педагогической деятельности и собственной активности воспитуемого.*

Воспитание — это синергийный процесс, объединяющий энергии и устремления воспитателя и воспитуемого. Оно имеет две ипостаси (формы бытия): педагогическую деятельность и личностное становление и развитие, направляемое педагогом, воспитателем, производное или зависимое от его деятельности. Поэтому управляемый процесс становления и развития личности можно рассматривать и как элемент педагогической деятельности — ее результат.

Понятие «педагогическая деятельность» позволяет, на наш взгляд, снять и другую теоретическую трудность в определении понятия воспитания, которая состоит в возможности широкого его толкования. Воспитанием в собственном, научном понимании этого термина следует называть все то, что основано на педагогической деятельности, которая предполагает наличие субъектов этой деятельности, целей, средств, результатов, тогда как все остальное, что вкладывается в понятие «воспита-

ние» — формирующее влияние среды, обстоятельств жизни, самостоятельное стремление индивида выразить себя, приводит к нестрогому, ненаучному его употреблению.

В то же время воспитание в научном его понимании является одним из модусов (состояний) педагогической деятельности. Другим модусом служит образование. И в этом смысле воспитание и образование выступают разновидностями педагогической деятельности, отличающимися своими целями, средствами и результатами, но в конечном счете направленными на достижение единой цели — социокультурного воспроизводства человека, формирования и развития личности, индивидуальности.

Понимание педагогической деятельности как родовой категории, а воспитания и образования — как видовых вовсе не приводит, на наш взгляд, к отождествлению воспитания только с деятельностью педагога. Дело в том, что предметом педагогической деятельности является другой человек, обладающий собственной активностью, и поэтому она не может быть ничем иным, как *взаимодействием*, хотя оно и носит чаще всего асимметричный характер.

В рамках этого взаимодействия между двумя сторонами педагогической деятельности складываются определенные отношения. Они могут быть отношениями сотрудничества, внимания, заботы, а могут быть отношениями доминирования, диктата, требований, т. е. авторитарными отношениями.

В связи с обсуждаемыми проблемами нельзя не коснуться еще одного основного понятия педагогики — понятия «обучение». Оно определяется как «процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности» (5, с. 154). Подчеркивается его двусторонний характер. Однако этот процесс связывается в педагогике преимущественно со сферой образования.

Нам представляется, что этот процесс необходимо понимать шире, как всеобщий механизм, которым осуществляется трансляция социокультурного содержания, его репродукция в каждом новом поколении. Он означает перевод культуры из объектной формы ее бытия в субъектную. При этом появившийся на свет индивид никогда не смог бы усвоить чужой опыт, культуру, выраженные в разнообразных формах предметности (вещной, знаковой и др.), если бы его отношение с культурой не было бы опосредовано другим субъектом, способным научить, показать пути и средства распредмечивания социокультурного содержания. Поэтому процесс обучения и протекает

как процесс взаимодействия двух субъектов, один из которых выступает в качестве посредника между миром культуры и другим, формирующимся субъектом культуры, задача которого овладеть способами распределения, усвоения, а затем и творчества культурного содержания. При этом важно подчеркнуть, что обучение есть механизм не только образования, но и воспитания, и в целом — педагогической деятельности.

Большую помощь в систематизации категорий педагогики через теоретическое развертывание понятия «педагогическая деятельность» может оказать философия благодаря тому, что она дает возможность исследовать эту деятельность в ее наиболее общем выражении.

Среди философских проблем педагогической деятельности прежде всего необходимо выделить разработку ее *онтологического статуса*, генезиса, сущности, структуры, функций, места в системе человеческой деятельности. По нашему мнению, ее генезис обусловлен одной из фундаментальных потребностей общества в воспроизводстве человека. Отсюда сущностные характеристики этой деятельности связываются с пониманием ее как *способа социокультурного воспроизводства человека*. При этом педагогическая деятельность выполняет функции социального наследования, социальной адаптации (социализации) и регулирования (управления) процессами личностного становления и развития.

С точки зрения ее онтологического статуса педагогическая деятельность является также способом бытия особой *социально-педагогической сферы* общества, в рамках которой осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека. Она включает в себя: педагогическую деятельность, педагогические отношения, педагогическое сознание, образовательно-воспитательные институты. Обычно в рамках педагогики исследуются институциональные аспекты педагогической деятельности, тогда как ее духовная сторона, представленная педагогическим мышлением и педагогическим сознанием, а также педагогические отношения не привлекают должного внимания. Философская рефлексия дает возможность воспроизвести целостность, системность онтологических характеристик педагогической деятельности.

Второй важной проблемой и направлением философского изучения педагогической деятельности является ее *антропологическое измерение* и разработка на этой основе философии человекотворчества и *педагогической антропологии*. Одна из

важных задач состоит в выявлении моделей педагогической деятельности, представляющих определенную типологию ее, зависящую от характера исторической формы философствования и философского образа человека. Антропологическое измерение педагогической деятельности позволяет выделить в европейской культуре четыре ее модели: теоцентрическую, социоцентрическую, натуроцентрическую и антропоцентрическую. Это позволяет ставить и разрабатывать вопрос о современной модели педагогической деятельности в сравнении с уже давно известными.

Еще одна важная задача, лежащая на стыке философии и педагогики, — философское осмысление образа современного человека как основы *антропологической матрицы* педагогического целеполагания, отражающей системный взгляд на человека, гуманистический подход к его воспитанию и развертыванию продуктивно-творческого отношения одного человека к другому, в ходе которого осуществляется социокультурное воспроизводство человека и его самопроизводство.

Третья проблема и направление философской рефлексии педагогической деятельности — разработка *философии вхождения человека в культуру*. Она включает рассмотрение культуры под углом зрения трансляции и генерации социального опыта от поколения к поколению, исследование механизмов включения индивида в культуру, грани воспроизводства его как субъекта культуры.

Исследование взаимосвязи культуры и педагогической деятельности позволяет выявить определенный *изоморфизм* структуры культуры и структуры педагогической деятельности. Поскольку в содержании культуры можно выделить три слоя: практический, теоретический и ценностный, постольку и в педагогической деятельности выделяются информационно-познавательный, операционально-деятельностный и ценностно-ориентирующий слои. В этой связи для педагогики важным и перспективным является разработка педагогической культурологии, рассматривающей культуру как субстанцию педагогической деятельности, а в рамках ее соответственно трем граням воспроизводства человека как субъекта культуры: педагогической когнитологии, педагогической праксикологии и педагогической аксиологии. Это позволяет концептуально обобщить то, что уже сделано в педагогике, и продолжить разработку на новом уровне обобщения.

Каждая эпоха дает свою культурную матрицу, обосновывающую и наполняющую содержанием образовательно-воспитательные идеалы. Поэтому кризис образования всегда имеет в своей основе кризис соответствующей ему культуры, отсюда преодоление кризиса в образовании связано с переоценкой ценностей, вычитыванием новых смыслов в культуре и формированием новой культурной матрицы педагогического целеполагания.

Существует возможность и герменевтического измерения педагогической деятельности через призму *понимания* и *взаимопонимания* как необходимых предпосылок укоренения индивида в культуре.

Все сказанное позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшей разработки проблем систематизации категорий педагогики, опирающейся при этом на разработки в области педагогической философии, объединяющей философию воспитания и образования.

Литература

1. *Российская педагогическая энциклопедия*: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
2. *Советская педагогика*. 1966 — 1968 гг.
3. *Смирнов М. И.* Почему педагогика бездетная // *Советская педагогика*. 1967. № 8.
4. *Толстой Л. Н.* Полн. собр. соч. Т. 8. М., 1936.
5. *Педагогическая энциклопедия*: В 4 т. Т. 3. М.: Сов. энциклопедия, 1966.
6. *Харламов И. Ф.* Педагогика. М.: Высшая школа, 1990.
7. *Котова И. Б., Петровский А. В., Шиянов Е. Н.* Введение в педагогику: Программа для педагогических вузов // *Педагогика*. 1994. № 2.
8. *Беляева Л. А.* Социальные функции воспитания // *Философско-социологические проблемы воспитания*. Свердловск, 1980.
9. *Беляева Л. А.* Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург, 1993.

М. А. Галагузова **ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ВОСПИТАНИЕ»**

Воспитание как основная категория педагогики является объектом пристального внимания ученых на протяжении всей истории развития педагогической мысли. Вместе с тем проблема содержания понятия «воспитание» как бы запрограммирована на постоянную новизну и актуальность, ибо она имеет методологическое значение, поскольку смысловое наполнение этого понятия определяет принципиальные подходы к целям, задачам и средствам педагогической деятельности.

Глубокие политические и социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, отражаются во всех сферах общественной жизни, в том числе и в области образования. За последние годы приняты Закон об образовании, базисный учебный план для школы, реализуется Федеральная программа развития образования в России, реформируется система педагогического образования. В драматических поисках рождается новая философия и парадигма образования и воспитания подрастающего поколения, основанная на гуманистических идеях обращения к личности ребенка.

Однако несмотря на гигантскую работу по реформированию и становлению новой системы образования, проделанную как учеными, так и практиками, состояние воспитания молодежи вызывает сегодня особую тревогу российской общественности. Процессы и явления, связанные с распадом тоталитарного государства, крушением коммунистических идеалов, общим кризисом экономики, оказывают негативное влияние на детей. Отсутствие четких нравственных ориентиров в обществе приводит к увеличению числа правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних, росту детской наркомании и алкоголизма, беспризорности и безнадзорности детей и многим другим факторам, отрицательно влияющим на становление и развитие молодого поколения.

Все это чрезвычайно актуализирует проблему воспитания, требует радикальной перестройки самой системы воспитания, создания новой концепции, новой теории и практики воспитания.

В статье предпринята попытка рассмотреть процессы изменения сущности воспитания в современных условиях путем ре-

троспективного анализа содержания понятия «воспитание» в истории отечественной культуры и педагогической науки.

В качестве основных источников исследования обозначенной проблемы использована отечественная словарно-энциклопедическая литература по педагогике, так как она представляет собой наиболее обобщенное и концентрированное выражение педагогических идей и практики воспитания своего времени.

Начало педагогической лексикографии в России было положено книгой Ф. Е. Ангальта «Говорящая стена», которая была издана вначале на французском, а затем в 1829 г. на русском языке. Впоследствии издавались многие словари, энциклопедии, справочники, освещающие различные реалии педагогической науки и практики.

В советский период педагогическая лексикография наиболее интенсивно развивается в 60 — 70-е гг. В это время оживленно дискутируются вопросы научной терминологии, издаются монографические работы Б. Б. Комаровского по русской педагогической терминологии и И. М. Кантора по педагогической лексикографии и лексикологии, выпускаются Педагогическая энциклопедия и Педагогический словарь.

После этого наблюдается некоторый спад в развитии этой области педагогического знания. Выпускаемые позднее словари «Коммунистическое воспитание», «Семейное воспитание» и другие базируются на марксистско-ленинской методологии и не вносят существенно нового в трактовку педагогических понятий и категорий, в том числе и в толкование термина воспитание.

В последние годы вновь возрастает интерес к педагогической терминологии, выпускаются, в основном местными издательствами, всевозможные словари по педагогике; в 1993 г. выходит первый том Российской педагогической энциклопедии.

Представленный краткий обзор справочно-лексикографической литературы показывает, что она довольно обширна. Мы в своей работе обращались только к тем источникам, которые непосредственно освещают вопросы теории воспитания.

В ходе исследования были использованы также работы ученых по данной проблематике. Однако следует отметить, что фундаментальные исследования сущности воспитания и развития понятия «воспитание» были осуществлены в основном в советский период (труды Т. А. Ильиной, И. С. Марьенко, Э. И. Монозона, Ф. А. Фрадкина и др.) и несут на себе отпечаток своего времени. В частности, эти работы базируются на марк-

систско-ленинской методологии и критике других научных теорий воспитания. Не умаляя огромной исторической роли этих работ в развитии педагогических знаний, заметим, что современные подходы требуют переосмысления ряда концептуальных положений.

Процесс исторического развития воспитания в педагогике традиционно рассматривается в соответствии с общественно-историческими формациями: воспитание при первобытно-общинном строе, в эпоху рабовладения, в феодальном обществе и т. д. Такой подход к изучению эволюции воспитания в России, на наш взгляд, неправилен, поскольку не отражает специфики исторического развития российского государства. Поэтому при выделении периодов эволюции понятия «воспитание» мы опирались прежде всего на труды П. Ф. Каптерева (1) и И. М. Кантора (2).

П. Ф. Каптерев (1849 — 1921) выделяет три периода развития отечественной педагогики. Первый он называет «церковной педагогикой, которая обнимает время до Петра I и характеризуется преобладанием церкви в жизни русского народа и его образования» (1, с. 261). Второй период продолжается до освобождения крестьян от крепостной зависимости, его характеризует «преобладающая государственность всего народного образования» (1, с. 262). Третий период — общественная педагогика — определяется влиянием общественности на народное образование, семейное воспитание, подготовку педагогических кадров. Деление на эти периоды, как отмечает автор, весьма условно, потому что они «не представляют господства церковного, государственного или общественного и исчезновения этих начал до окончания каждого из этих периодов... Дело заключается в преобладании этих начал над другими» (1, с. 267).

В указанные периоды развития русского педагогического самосознания воспитание занимало неодинаковое положение — менее или более самостоятельное, служебное и до известной степени независимое. В развитии воспитания П. Ф. Каптерев выделяет две эпохи, которые различаются задачами воспитания. Первая характеризуется стремлением путем воспитания и образования приспособить подрастающее поколение к общественно-политическим организациям. Если в обществе господствуют религиозные, государственные, промышленные или торговые интересы, то молодое поколение воспитывается в духе этих интересов.

В дальнейшем нарастает и крепнет убеждение, что человеческая природа шире, что свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви, возникает необходимость дать человеку проявить богатство и разнообразие его качеств. Границу разделения этих эпох установить довольно трудно. П. Ф. Каптерев считает, что водоразделом между ними является освобождение крестьян от крепостной зависимости.

И. М. Кантор, анализируя условия общественной жизни и учебно-воспитательной практики в России, показал эволюцию педагогических понятий, в том числе и понятия «воспитание», появление новых терминов и изменение их значений с течением времени.

Автор выделил несколько периодов эволюции педагогической лексики. Первый период он называет дворянским, второй — народным, третий — советским (2, с. 97 — 117).

Исследуя эволюцию понятия «воспитание», мы также попытались выделить ряд периодов его развития. При этом анализ проводился в двух аспектах. Во-первых, рассматривался процесс изменения сущности воспитания во времени, т. е. диахронический анализ значения термина. Кроме того в рамках каждого выделенного периода его развития рассматривались термины, производные от слова воспитание, т. е. синхронический анализ производных воспитательных терминов.

Как известно, воспитание — это вечная и всеобщая категория общественной жизни. Очевидно, что сам социальный феномен воспитания гораздо старше обозначающего его термина. В рамках отечественной истории истоки воспитания уходят в древнеславянскую языческую этнокультуру. Однако этот период истории воспитания плохо изучен и не нашел отражения в историко-педагогических работах.

Принятие христианства на Руси явилось важной вехой в развитии русской культуры и просвещения. Особенно большое значение имело появление и распространение славянской письменности. Дошедшие до нас летописи и другие документы дают представление в том числе и о воспитательных традициях Древней Руси. Переход от язычества к христианству был продолжителен и драматичен, однако религия постепенно упрочивала свои позиции и в конце концов утвердилась как господствующая идеология. Этот рассматриваемый нами *первый период* связан с монополией церкви на образование и ее доминирующим влиянием на мировоззрение и жизнь народа.

Именно религия выступала в роли хранительницы общечеловеческих ценностей. Под ее влиянием развивались культура и искусство. В религиозной литературе, проповедях содержатся постоянные обращения к нравственным заповедям. И хотя безусловно сохранялись народные традиции воспитания, нашедшие отражение в обычаях, фольклоре, произведениях древнерусской литературы (3), определяющим для этого очень продолжительного периода было *христианское воспитание*, в основе которого лежало усвоение подрастающим поколением христианской морали. Осуществлялось это воспитание всеми социальными институтами общества: церковью, школой, семьей и др.

Второй период начинается реформами Петра I и продолжается до революции 1917 г. Он характеризуется тем, что церковь теряет свою монополию на образование, появляются государственные школы и другие учебные заведения светского характера, складывается государственная система народного образования.

В этот период появляется термин воспитание. Он был введен, по исследованиям Б. Б. Комаровского, И. И. Бецким (середина XVIII в.). Используя прогрессивные для своего времени методы (анализ и сравнение), он дал определение 300 педагогическим терминам, из которых большая доля приходится на термины, раскрывающие те или иные грани воспитания (4, с. 74). В работах И. И. Бецкого сформулированы правила воспитания, а также разработаны и обобщены методы, позволяющие эти правила реализовать. Развивая идеи древнерусской этнокультуры, он видит цели воспитания в формировании «доброго, прямого гражданина, полезного члена общества». Задача воспитания, по его мнению, «вкоренять добродетель, благочестие, склонность к опрятности, не терпеть праздности» и др. И. И. Бецкой считает, что воспитать такого человека можно с помощью нравоучений, наставлений, примеров.

В этот период начинается издание словарной и справочной литературы по педагогике: «Словарь физического и нравственного воспитания» П. Енгальчева (1827), «Народная энциклопедия научных и прикладных знаний» (1911), «Народная школа... Настольная справочная книга...» (1913) и др. В конце XIX в. издается большое количество педагогических журналов, в том числе специальных, посвященных проблемам воспитания: «Библиотека для воспитания», «Новая библиотека для воспитания», «Журнал для воспитания» и др.

Изучение этой литературы позволяет проследить за изменением терминологии воспитания. С одной стороны, процесс изменений в педагогических воззрениях, отражающий нарастание демократических тенденций в обществе, обусловил утверждение и закрепление понятий *гражданское воспитание* и *народное воспитание*.

С другой стороны, позиции церкви по-прежнему оставались очень сильными. В 30-х гг. XIX в. церковь участвует в обосновании принципа «православие, самодержавие и народность», на котором строился учебно-воспитательный процесс в школе. В 70 — 80-е гг. действует единое Министерство просвещения и духовных дел, по-прежнему Закон Божий является одним из основных предметов в образовательных учреждениях.

В справочной книге для учителя «Народная школа» Т. И. Филиппова пишет: «В основе человеческого воспитания должно положить учение христианское. Оно может указать человеку, в чем состоит истинное просвещение, истинная добродетель, истинное счастье» (5, с. 38). Продолжая развивать эту мысль, К. Д. Ушинский утверждает, что «есть идеал совершенства, пред которым преклоняются все народности, — это идеал, представленный христианством. Все, чем человек как человек может и должен быть, выражено вполне в Божьем Учении» (5, с. 39).

Таким образом, для этого периода характерно сохранение доминирующих позиций христианского воспитания, но при этом зарождаются и развиваются идеи гражданского и народного воспитания. С точки зрения раскрытия сущности воспитания следует отметить несколько важных моментов. По определению П. Редкина, «воспитание — сознательное (здесь и далее подчеркнуто нами. — М. Г.), намеренное и по определенному плану совершаемое влияние образованных людей... на тех, которые еще не образованы. Воспитание должно объять всего человека, каким его сотворила природа» (5, с. 36). Это высказывание показательным тем, что наряду с сохраняющимися христианскими идеалами ставится задача «объятия» (развития) всей человеческой природы, решение которой возможно через сознательное влияние воспитателя на воспитанника.

Отражением актуализации целей, задач и средств воспитания в этот период является интенсивный процесс образования новых терминов. На базе родового термина воспитание появляется большое количество видовых образований — производных воспитательных терминов.

Одни из них обусловлены дифференциацией содержания родового понятия и акцентируют различные грани воспитания (трудовое воспитание, нравственное воспитание, семейное воспитание, умственное воспитание, материнское воспитание, дошкольное воспитание и др.). Другие отражают новые педагогические реалии и воззрения (теория и практика воспитания, методы воспитания, воспитательные учреждения и др.). Лексика воспитания пополняется также окказиональными — индивидуально-авторскими словами: сознательное и преднамеренное воспитание, собрание правил воспитательной деятельности (К. Ушинский), ханжеское воспитание (А. Герцен), холодное воспитание (Д. Писарев), искусственное воспитание (А. Острогорский) и др.

Таким образом, с одной стороны, идет процесс изменения и наполнения новым содержанием понятия «воспитание», с другой — образование новых воспитательных терминов, которые отражают реалии современных для рассматриваемого периода теории и практики воспитания.

Третий выделенный нами *период*, который начинается после Октябрьской революции 1917 г., очень непродолжительный, но весьма существенный для развития педагогической науки и педагогической терминологии. С точки зрения нашего исследования он характеризуется тем, что происходит разрыв с христианским воспитанием, богатейшим наследием отечественной педагогики и практикой педагогической деятельности. Известный педагог того времени А. П. Пинкевич писал: «Единственно правильный путь — забыть на время все то, что написано в области педагогики» (6, с. 3).

Среди ученых ведутся дискуссии: что является предметом педагогической науки, какая должна быть взаимосвязь между обществом и школой, какова роль школы в воспитании подрастающего поколения, может ли школа повлиять на социальную среду и др. В эти годы прочно утвердился термин *социальное воспитание*.

Необходимо отметить, что проблема социального воспитания волновала педагогов и прежде. Так, содержательная сторона этого понятия была раскрыта еще в работах К. Д. Ушинского, который считал, что для воспитания важно знать человека, «каков он есть в действительности со всеми его слабостями и во всем его величии», надо знать «человека в семействе, среди народа, среди человечества... во всех возрастах во всех классах...» (7, с. 38).

В первые годы советской власти проблема социального воспитания была одной из ведущих в педагогике. Это обуславливалось по крайней мере двумя факторами. Первый — социальное положение детей в России того времени. Сиротство, беспризорность, безнадзорность, правонарушения среди детей — «социальные болезни» общества и острейшие педагогические проблемы, которые требовали своего решения. Страницы педагогической и непдагогической печати пестрели такими заголовками: «Новейшая система перевоспитания беспризорных», «Выбитые из социальной колеи дети», «Роль и место детского дома в системе социального воспитания детей» и т. п.

На становление и развитие социального воспитания и социальной педагогики оказала также влияние успешно развивавшаяся в то время педология, которая возникла в России в конце XIX в. Ее основной задачей было получение систематизированных знаний о ребенке, необходимых для его воспитания. В поле зрения педологов были такие проблемы, как трудности гимназического образования, перегрузки учащихся, болезни детей и др.

В Педагогической энциклопедии, изданной в конце 20-х гг., есть специальный раздел «Система социального воспитания в РСФСР». В нем раскрываются задачи и принципы социального воспитания, при этом подчеркивается, что «наиболее ответственным и важным участником во всей системе народного образования является область социального воспитания, оперирующая различными видами педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями и умениями борца за коммунизм и строительство социалистического общества» (8, с. 26).

Как видим, в этом определении отражено существенное изменение цели воспитания — от христианской морали к воспитанию борца за строительство нового общества. Эта тенденция в последующие годы расширяется и углубляется.

В эти годы происходит пересмотр всех педагогических терминов, в том числе и воспитательных. В педагогическую лексику входят такие термины, как антирелигиозное воспитание, политическое воспитание, классовое воспитание и др. Архаизмами становятся термины христианское воспитание, патриархальное воспитание, дворянское воспитание и др. Значительную часть неологизмов этого периода составляют окказиональные выражения, многие из которых не закрепились в

педагогической терминологии, например, предлагалось средствами социального воспитания беспризорных их **орабочивание** и **окоммунизирование** (М. И. Моро).

Для этого периода характерна также аббревиация педагогических выражений. В результате возникали термины, широко использовавшиеся в педагогической теории и практике того времени, а некоторые из них вошли в педагогическую справочную литературу. Например, учреждения, осуществлявшие социальное воспитание детей, назывались: **комонес** (комиссия по делам о несовершеннолетних), **спон** (социально-правовая охрана несовершеннолетних), **Главсоцвос** (главное управление социального воспитания) и др.; часто встречаются такие термины, как **комвос** (коммунистическое воспитание), **соцвос** (социальное воспитание) и др.

Такое широкое применение неологизмов-аббревиатур очень затрудняет изучение педагогической литературы того времени. Поэтому необходима специальная исследовательская работа по этой проблеме и издание соответствующей справочной литературы.

Таким образом, для третьего периода характерно существенное изменение целей воспитания — отказ от христианской морали и ориентация на борца за коммунизм, а также закрепление термина социальное воспитание. Синхронический анализ показывает, что произошло значительное изменение педагогической терминологии за счет выпадения ряда слов в архаизмы и образования неологизмов.

Термин социальное воспитание просуществовал сравнительно недолго. Н. К. Крупская критиковала его как нечто «аморфное, неопределенное». А после печально известного постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» педология, социальная педагогика и система социального воспитания фактически прекратили свое существование.

Четвертый период связан с утопической идеей построения коммунистического общества — самого совершенного и справедливого, представляющего «рай на земле». Путь к достижению «великой цели» пролегал через изменение природы человека на основе коммунистического воспитания и формирования нового человека. Поэтому вновь была проведена «ревизия» всех воспитательных терминов, переориентация их на коммунистические идеалы.

В советской педагогике, основанной на марксистско-ленин-

ской методологии, термин *коммунистическое воспитание* приобретает значение номинативной единицы и широко используется как в теории, так и в практике воспитания. Причем при употреблении слова воспитание в устной или письменной речи подразумевается коммунистическое воспитание, а родовое понятие «воспитание» используется в основном в контексте изучения развития воспитания и воспитательных систем в истории отечественной и зарубежной педагогики, а также критики «буржуазных» течений.

Развитие отечественной педагогики в советский период позволило сформулировать цель воспитания, идущую из глубины веков, — всесторонне и гармонически развитая личность. Однако в педагогической теории и практике она трансформировалась в сторону идейно-политического воспитания. Основным ориентиром нравственного воспитания личности был провозглашен моральный кодекс строителя коммунизма, представляющий собой, на наш взгляд, свод политизированных идей общечеловеческой морали.

Раскрытию сущности коммунистического воспитания, его содержания, методики реализации воспитательной работы было посвящено много исследований, написаны монографические труды, учебные пособия.

В рассматриваемый период существовали различные точки зрения в трактовке понятия «воспитание». Оно определялось как:

— воздействие воспитателя на воспитанника с определенной целью;

— создание условий для формирования и развития личности;

— руководство (управление) процессом формирования и развития личности;

— целенаправленный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому;

— целенаправленный процесс всестороннего гармонического развития личности.

Многие из этих определений не только нашли отражение в педагогических исследованиях, но и утвердились в справочной литературе. Приведем два примера определения понятия «воспитание». «Воспитание — передача (здесь и далее подчеркнуто нами. — М. Г.) общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду» (9, с. 185). «Воспитание — процесс целенаправленного формирования личности. В условиях соци-

ализма В. имеет целью формирование коммунистического сознания и поведения, всесторонне развитой личности, подготовку активных и сознательных строителей коммунизма» (10, с. 384).

Переосмысление сущности воспитания и дискуссии о необходимости однозначного толкования терминов привели к тому, что в качестве основного толкования коммунистического воспитания было принято «формирование всесторонне и гармонически развитой личности».

Как известно, в коммунистическом воспитании выделяли пять составляющих: нравственное, умственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание.

В дальнейшем стали рассматривать также идейно-политическое, идейно-нравственное, экономическое, экологическое, политехническое, правовое и другие виды воспитания. Драматизм ситуации заключался в том, что внимание ученых в большей степени было направлено на средства и формы воспитания. Из поля зрения выпадала сама личность ребенка с его неповторимой индивидуальностью. Поэтому не случайно педагогику того времени называли «бездетной».

В этот период закрепился дуализм трактовки понятия «воспитание» в широком и узком смысле слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания. Вторая трактовка связана с воспитанием у детей «мировоззрения, нравственного облика, вкуса, физического развития... и осуществлялось семьей, воспитательными учреждениями и общественными организациями» (10, с. 384).

Синхронический анализ показывает образование большого количества воспитательных терминов. Это связано, во-первых, с дифференциацией направлений воспитания: эстетическое, трудовое, правовое воспитание и др. Во-вторых, с развитием теории коммунистического воспитания, ее методологического аппарата, поэтому возникли словосочетания с философскими терминами: цель, методы, средства, парадигма, концепция и др. В третьих — с широкой практикой коммунистического воспитания во всех образовательно-воспитательных учреждениях, начиная с дошкольных и кончая вузами: воспитательная работа по месту жительства, воспитательная работа в школе, военно-патриотическое воспитание в армии, воспитательные мероприятия, проректор по воспитательной работе и др.

И наконец, образованию и распространению воспитательных терминов способствовала художественная и публицистическая литература.

Пятый выделенный нами *период* — *постсоветский*, который пока весьма непродолжителен. Главная особенность его состоит в том, что произошло крушение коммунистических идеалов. Отказ от них сразу же нарушил стройную целостную систему воспитания. Это повлекло за собой возникновение различных тенденций в обществе: пересмотр соотношения воспитания и образования, закрепление за образовательными учреждениями в основном образовательных функций, перенос центра тяжести воспитания детей на семью, отсюда упадок воспитательной работы в школе. Неподготовленность семьи, в основном молодых родителей, к воспитанию детей свела почти на нет сам процесс воспитания. Огромная армия детей-беспризорников оказывается вне поля зрения воспитателей. Безусловно, все это отрицательно сказывается на нравственном и духовном становлении детей.

Поэтому среди теоретиков и практиков идет мучительный поиск целей и содержания воспитания, социальных институтов, которые реализовали бы эти цели, и ответов на многие другие вопросы.

На наш взгляд, современный период можно охарактеризовать как возрождение социального и христианского воспитания. Некоторые тенденции развития нашего общества позволили ряду ученых (А. А. Бодалев, З. А. Малькова, Л. И. Новикова и др.) увидеть изменение смысла воспитания в его гуманизации. Возрождая идею гуманистического воспитания, они определяют, что главное в нем — «создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и индивидуальности» (11, с. 16). Формирование личности, по мнению авторов, осуществляется в процессе «социализации, воспитания и саморазвития» (12, с. 4), однако сами же противоречат этому утверждению, определяя воспитание как «часть процесса социализации» (11, с. 16; 12, с. 6).

Тенденция сведения воспитания только к социальному обнаружилась и в недавно вышедшем первом томе Российской педагогической энциклопедии. В этом солидном педагогическом издании «выпала» такая важная категория педагогики, как «воспитание» — статьи, специально посвященной этому научному понятию, нет. Приводится словарная статья «Воспитание

социальное», которое определяется как «целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека» (13, с. 165). Отмечая, что термин воспитание многие исследователи трактуют в широком и узком смысле слова, понятие «воспитание в широком социальном смысле» отождествляют с социализацией. Далее в тексте статьи утверждается, что «воспитание, будучи частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности общностей воспитуемых» (13, с. 165).

Таким образом, на наш взгляд, в данной словарной статье нет четкой дефиниции термина воспитание, не определено по сути понятие «воспитание», поэтому остается пока неясным соотношение понятий «воспитание» и «социальное воспитание» и их отношение к понятию «социализация».

В наши задачи не входит критический анализ рассмотренной словарной статьи. Акцентируя на ней внимание, мы только стремимся подчеркнуть актуальность и остроту проблемы определения целей и сущности воспитания, отвечающих потребностям сегодняшнего дня. Решение этой проблемы требует серьезных научных исследований, широких дискуссий с участием специалистов самых различных областей знания.

Если проблема воспитания (социального воспитания) хотя бы ставится и обсуждается в периодической печати, то вопросы христианского воспитания даже не поднимаются ни в специальных педагогических, ни в массовых изданиях. Вместе с тем снятие идеологических запретов на религию, повсеместная реконструкция и строительство культовых сооружений, открытие воскресных школ для детей, рост числа верующих и посещающих православные церкви, избрание Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси академиком Российской академии образования — все это, безусловно, способствует возрождению христианского воспитания, что требует осмысления и прогнозирования перспектив развития этого явления.

Для постсоветского периода также характерно образование неологизмов, причем часто в их качестве выступают архаизмы советского периода: религиозное воспитание, социальное воспитание и др. В то же время такие словосочетания, как коммунистическое воспитание, идейно-политическое воспитание и подобные, уже стали анахронизмами.

Таким образом, мы выделили пять периодов эволюции понятия «воспитание»: первый — от принятия христианства до пет-

ровской эпохи, второй — до Октябрьской революции 1917 г., третий — до середины 30-х гг., четвертый — последующий советский период, пятый — постсоветский. Эти периоды не равнозначны по продолжительности. Однако общим для них является то, что начало каждого периода характеризуется реформированием системы образования и воспитания в России, пересмотром парадигмы воспитания, следствием чего было закрепление новых педагогических идей в лексике и научной терминологии.

Ретроспективный анализ понятия «воспитание» позволил также выявить несколько особенностей его эволюции. Первая из них, которую мы называли *перманентностью*, характеризует категорию «воспитание» как вечную категорию общества.

Вторая особенность связана с тем, что понятие «воспитание» и его термин имеют важное значение для развития многих областей знания. Известно, что педагогика длительное время была частью философии. Выделение в самостоятельную науку не означало ее полного отрыва от своих истоков, а наоборот, способствовало развитию новой научной отрасли — философии воспитания. С другой стороны, развиваясь независимо, педагогика разделилась на ряд самостоятельных направлений, одним из которых является теория и методика воспитания, последняя в свою очередь оказывает влияние на развитие ряда общественных наук: психологии воспитания, социологии воспитания и др. Эту особенность мы называли *коммуникативностью*.

Третья особенность тесно связана с двумя первыми и заключается в том, что термин воспитание обладает большой степенью *валентности*, т. е. способности вступать в терминологические словосочетания. Эта особенность объясняется важным местом и значением данного понятия в системе понятий не только педагогики, но и других наук, а также его значимостью для общественного развития в целом.

Четвертую особенность эволюции понятия «воспитание» мы называли *генетичностью*. Она связана с определением происхождения того или иного термина, характеризующего область воспитания. Воспитательные термины испытывают влияние всех источников педагогической лексики: церковнославянского, латинского и греческого языков, иностранной лексики.

Пятую особенность мы называли *импульсивностью*. Она характеризует неравномерность развития воспитательных терминов, их способность к эволюционным всплескам в определенные периоды своего формирования.

Синхронический анализ терминологии в рамках выделенных нами периодов эволюции понятия «воспитание» позволил собрать около 500 воспитательных терминов. Эта работа пока не закончена и может завершиться изданием словника, который, как нам представляется, будет иметь самостоятельную научную ценность.

В заключение хочется отметить: автор осознает, что не все положения, выдвигаемые им в статье, являются бесспорными. Эта статья скорее преследует цель акцентировать внимание ученых и практиков на проблеме воспитания в истории отечественной педагогической мысли и в контексте реалий сегодняшнего дня.

Литература

1. *Каптерев П. Ф.* Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды // Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982.
2. *Кантор И. М.* Педагогическая лексикография и лексикология. М.: Просвещение, 1968.
3. *Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV — XVIII вв.* М.: Педагогика, 1985.
4. *Комаровский Б. Б.* Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969.
5. *Народная школа: Руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ: Настольная справочная книга: В 2 ч.* / Сост. А. Анастасиев. Ч. 2. М., 1913.
6. *Пинкевич А. П.* Марксистская педагогика // Вестник просвещения. 1923. № 7 — 8.
7. *Ушинский К. Д.* Собр. соч.: В 11 т. Т. 8. М.: Изд-во АПН СССР, 1950.
8. *Педагогическая энциклопедия: В 3 т.* / Под ред. А. Г. Калашникова. Т. 1. М.: Работник просвещения, 1929.
9. *Педагогический словарь: В 2 т.* М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. Т. 1. •
10. *Педагогическая энциклопедия: В 4 т. Т. 1.* М.: Сов. энциклопедия, 1964.
11. *Концепция воспитания учащейся молодежи* // Педагогика. 1992. № 3 — 4.
12. *Концепция воспитания школьников в современных условиях: Для обсуждения на Междунар. науч.-практич. конф. «Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей».* М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993.
13. *Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т.* / Под ред. В. В. Давыдова. Т. 1. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.

Н. К. Чапаев
КАТЕГОРИАЛЬНОЕ ПОЛЕ ОРГАНИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ
ИНТЕГРАЦИИ: ПЕРСОНАЛИСТСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

История цивилизации — это бесконечный эксперимент на выживание человека: физическое, нравственное, видовое. Последнее сопряжено с процессами дезинтеграции, «расчленения» (Э. Фромм) человека. В ходе эволюции он из синкретически цельного, гармоничного вида выродился в частичное существо, «фрагментарного» человека.

Различные факторы оказали и оказывают разрушающее воздействие на целостность человеческой личности. В частности, свою роковую роль здесь сыграло разделение труда, явившееся одновременно разделением самого человека. По меткому замечанию А. Н. Леонтьева, «возникшая на определенном этапе «дезинтеграция» жизни человека привела к противопоставлению внутренней, мыслительной деятельности, деятельности практической и создала отношение разрыва между ними» (1, с. 261).

В дальнейшем произошел целый ряд дезинтеграционных «скачков». В результате конец XX столетия человечество встречает с увесистой ношей вопросов, связанных с поиском ориентиров, способных указать верные пути к восстановлению человеческой целостности. Дезинтеграция стала глобальной проблемой человеческого существования и принимает все более угрожающие формы и размеры. Сегодня наблюдается явление, которое мы называем тотальным процессом раздробления человеческого «Я». Несколько переиначивая лексику Эриха Фромма, можно утверждать, что современный человек *расщеплен* на «человека рецептивного», «человека эксплуатирующего», «человека накопительского», «человека рыночного». Человек же с продуктивной ориентацией — это своего рода утопия нашего времени, в лучшем случае — проект человека будущего.

Дезинтеграция человека охватила практически все области его отношений и связей. Миром все в большей мере овладевают тенденции отчуждения и дисгармонии — человека с природой, человека с человеком, человека с техникой... Некоторые из них приобретают прямо-таки апокалипсический характер. В немалой степени это относится к проблеме спасения уродливого потомства, полученного от неравного и насильственного брака

человека с природой. В случае летального исхода срабатывает закон бумеранга. Опасные масштабы приобретает отчуждение человека от человека. Гоббсовско-дарвинская парадигма «естественного права» (война всех против всех, борьба за существование) преподносится как «безальтернативная», общечеловеческая ценность, нередко упакованная в гуманистическую фразеологию. Но самая опасная отношенческая область человека — это область его отношений к самому себе, область человеческой самоидентификации. «Частичный» человек готов расстаться со своей «самостью», чтобы превратиться в изобретательного и расчетливого раба «нечеловеческих, рафинированных, неестественных и надуманных вожделений» (2, с. 352). Вкупе с дезинтеграцией действует ее сублимативный эквивалент — квазиинтеграция, выражаемая процессами приспособления и конформизма.

В очередной раз опыт показал, что ни политические, ни экономические революции не могут вразумить человека. Человек разумный в наши дни не оправдывает своего названия как никогда. В настоящее время нет ничего важнее, «чем превратить существующего человека в более рациональное, гармоничное, миролюбивое существо» (2, с. 251).

Но как это сделать? Как синтезировать «расчлененного» человека? В поисках ответа на эти вопросы взоры людей вновь обращаются в сторону педагогики. Актуализируется знаменитое кредо Просвещения: образование может все! Но предполагаемое спасительное средство само задыхается в тенетах отчуждения и дисгармонии.

Дезинтеграционная направленность современного образования проявляется : а) в откровенном сциентизме (его продуктом становится тип человека, перегруженного знаниями, но отделенного от органического слоя культуры); б) технократизации образовательного процесса (ее результат — машинокра­тизация человеческой сущности); в) преобладании в содержании образования функционального над сущностным (в итоге мы имеем приспособленного к «текущему моменту» маргинала); г) отсутствии понимания между воспитателями и воспитуемыми, между взрослыми и детьми (результат — отчуждение поколений, последствия чего особенно катастрофически сказываются у нас, где традиции традиционно не в чести); д) превращении школы в лабораторию социальной селекции и лично­стно-психологической сегрегации (плодом их не может быть ничто иное, кроме как постановка на поток воспроизводства процес-

сов отчуждения и дисгармонии в человеческих отношениях); е) крайнем антропоцентризме — «гуманизме без берегов» (его продуктом становится личность, не признающая ответственности ни перед прошлым, ни перед будущим; ни перед другими, ни перед самим собой). На образовательном уровне также дает о себе знать квазиинтеграция. Она может проявляться во всех формах организации педагогического процесса — образовательно-отношенческой, образовательно-содержательной, образовательно-технологической. Так, в образовательно-содержательной сфере за интеграцию принимаются межпредметные связи.

По меньшей мере два вывода напрашиваются из наших последних рассуждений. Первый касается того обстоятельства, что образование вносит «достойный вклад» в общий дезинтеграционный процесс. Второй вывод: в педагогике (да и не только в ней) по сей день отсутствует анализ сущностных характеристик интеграции. Не в последнюю очередь это касается понятийно-терминологического обеспечения интегративной проблемы. Вполне обоснованно предполагать наличие прямо пропорциональной зависимости между решением сущностных и понятийных проблем интеграции.

Одна из острейших проблем сущностно-понятийного характера — определение специфики педагогической интеграции. Как правило, оно мало чем отличается от определения интеграции вообще. При этом часто в качестве определяющего выступает понятие взаимодействия. Нам представляется, что важнейшая часть педагогической интеграции — ее персоналистская, личностная направленность. Всякая интеграция в педагогике непосредственно или опосредованно имеет своей целью качественную трансформацию всех сфер личности — когнитивно-познавательной, эмоционально-оценочной и духовно-нравственной. Можно даже сказать, что высшей целью педагогической интеграции является личность, восстановление ее целостной сущности.

Персоналистски-педагогический аспект интеграции включает в себя основные положения философско-этического персонализма и персоналистской педагогики. Среди них: 1) мир состоит из актуальных и потенциальных личностей, из разнообразных деятелей, наделенных творческой энергией; носителями личностных качеств объявляются все элементы мироздания — электроны, животные, люди, боги (Н. О. Лосский); 2) личность — высшее существо, являющееся целью и

средством совершенствования мира, уникальная субъективность, направленная на созидание мира (американский персонализм); 3) личность есть ее становление, раскрытие ее потенциальных возможностей, человек есть то, что сам из себя делает (Э. Фромм, Ж.-П. Сартр); 4) двойственный характер личностного общения: каждый индивид «имеет цель в себе и в то же время во всех» (персоналистская педагогика).

Персоналистская интеграция — это процесс, ведущий человека к самому себе и одновременно ко всему миру. Ее результат — пробуждение личностного начала в человеке, а значит его «воссоединение» с самим собой, с миром. Отсюда следует: целостная личность есть интегрированный человек. Но такого рода «персонализация» интеграции требует и соответствующей парадигмальной оснастки. Дело в том, что по сей день проблема интегративных парадигм остается малоисследованной областью. Имеются лишь различные подходы к ее решению.

Понятие «парадигма» позаимствовал из лингвистики видный представитель философии Т. Кун. Наиболее характерным для него было толкование парадигмы как совокупности идей, убеждений, ценностей и технических средств, признаваемых научным сообществом. Отказываясь от куновского радикализма, выраженного в тезисе о несоизмеримости парадигм, отрицающем преемственность между сменяющимися друг друга научными «мирами», и используя центральное понятие И. Лакоты «научно-исследовательская программа», мы вкратце охарактеризуем парадигму как относительно законченную научно-исследовательскую программу со свойственной ей ментальной направленностью и процедурной атрибутикой. Парадигма выражает способ понимания (теоретического воспроизведения) объекта исследования.

Нами уже предпринималась попытка выделения интегративных парадигм — способов видения и построения интеграционного процесса. К ним мы причисляли механистическую, диалектическую и дополнительностную трактовки интеграции (3, с. 17). В литературе об интеграции содержатся выходы на понятия, отражающие векторные характеристики интеграции. Это редукционизм — расчленение целого на части; органицизм — отрицание возможности сведения сложного к простому: свойства целого определяются путем рассмотрения целого без расчленения его на части; интегратизм — восстановление целого из частей.

Наиболее радикальный вариант толкования взаимоотноше-

ний целого с частями — отрицание всякой корреляции между понятиями части и целого. Яркой иллюстрацией этой точки зрения служат апории Зенона, в которых отрицается возможность существования целого, состоящего из частей. Так, в арии «Ахилл и черепаха» Зенон допускает абсолютную непроницаемость частей (отрезков пути, отделяющего Ахилла от черепахи) и принципиальную невозможность какого-либо их сведения к целому. И напротив, целое (путь, отделяющий Ахилла от черепахи) никаким образом не приложим к своим частям. В результате создается ситуация отсутствия движения. Поэтому сам вопрос «Догонит ли Ахилл черепаху?» становится бессмысленным: некому и некого догонять. «Бессмысленность решения (что Ахилл догонит черепаху), — писал Лев Толстой, — вытекает из того, что произвольно были допущены прерывные единицы движений, тогда как движение и Ахиллеса и черепахи совершалось непрерывно» (4, с. 275).

Анализ приведенного, а также другого подобного материала показывает, что центральным моментом, определяющим специфику той или иной интегративной парадигмы, выступает характер взаимоотношений между целым и его частями. От того, как мы ответим на вопрос: части образуют целое или же целое образует части, будет зависеть выбор интегративной парадигмы. Используя этот критерий, мы на основе изучения исследовательского и практического опыта интеграции выявили две парадигмы: системотехническую и органическую, имеющие соответствующие категориальные оснастки.

В системотехнической парадигме господствующие позиции занимают методологические и понятийные ценности системного подхода, в котором, несмотря на все реверансы в сторону целого, части играют роль активного начала, целое же выступает в качестве их продукта. «В системном исследовании, — утверждает Философский словарь, — анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества» (5, с. 410).

Системотехническая парадигма по сути сводит интеграцию к взаимодействию частей. Целое же предстает в ней как пассивный результат. Иначе говоря, части выполняют функции факторной, независимой переменной; целое — результативной, зависимой переменной; взаимодействие — некой константы. При этом само собой разумеющимся считается, что процесс взаимодействия чуть ли не фатально ведет к образованию цело-

го, интеграции. Так, в педагогической работе, специально посвященной интегративной проблематике, интеграция определяется как процесс и результат взаимодействия структурных элементов содержания образования, «сопровождающиеся ростом системности и уплотненности знаний учащихся» (6, с. 6).

Но можем ли мы так уверенно полагаться на понятие «взаимодействие»? Еще Гегель утверждал, что одно взаимодействие есть ничто. Применительно к нашему предмету это звучит так: по меньшей мере наивно предполагать, что всякое взаимодействие ведет к образованию целого. В связи с чем полезно привести замечание П. Сорокина, различающего солидарные и антагонистические взаимодействия. Если, — писал он, — «...назовем все взаимодействия, участники которых сближаются друг с другом, солидарными, тогда две армии, сближающиеся в смертельной битве в тесном пространстве, представляют наиболее солидарное взаимодействие, в то время как армии, удаляющиеся одна от другой после прекращения огня, представляют антагонистическое взаимодействие». После чего следует чрезвычайно важный для наших рассуждений вывод о том, что «без значимого компонента мы не можем сказать, какие реакции являются солидарными, а какие антагонистическими, и если все же попытаемся это сделать, то результат будет абсурдным» (7, с. 201).

Именно значимый, сущностный компонент обойден вниманием в процитированном выше определении интеграции. Вследствие чего элиминируется представление о том, что «процесс и результат взаимодействия структурных элементов» содержания образования совсем не обязательно должен сопровождаться «ростом системности... знаний учащихся». Сверх того, бездумное инициирование такого взаимодействия своим результатом может иметь асистематизацию знаний. Так, если учащийся за время школьного обучения помимо курса «Естествознание», в котором всю «взаимодействуют» элементы различных естественнонаучных дисциплин, не усвоит с той или иной степенью полноты физику, химию и биологию, то возникает реальная перспектива формирования не системного, а «лоскутного», аморфного мышления, не познавшего ни законов физики, ни закономерностей химии и биологии.

Следовательно, вряд ли имеет смысл ограничиваться при интегративных описаниях понятийной сеткой системного подхода. Исключать их совсем тоже неразумно. Но надо помнить, что они хороши при описании внешних, «явленческих» сторон ин-

теграции, но не сущностных. «Точка зрения взаимодействия, — отмечают авторы книги «Почему имеет смысл спорить о понятиях», — доминирующая в представлениях о системном целом, не способна действительно схватить внутренние взаимосвязи органического целого» (8, с. 146). Более того, даже внутренние взаимосвязи под углом зрения взаимодействия рассматриваются как внешние.

Чтобы «схватить» внутренние взаимосвязи органического целого, нужен иной «угол зрения», а именно — точка зрения органической парадигмы. Главная ее особенность — признание за целым приоритетной роли. Это дает возможность представить его как живой развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно присущи как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость. Причем характер этой специализации взаимозависимости задается целым, а не взаимодействием частей его. Целое в данном случае играет роль не результирующей переменной, а исходной константы. Вследствие чего органическая интеграция понимается как процесс и результат развертывания целого не путем взаимодействия частей, а посредством раскрытия всех его возможностей и потенций. Мы исходим из постулата: части сколько бы сами по себе ни взаимодействовали, никакого целого не создадут. Известный пример с пишущей машинкой, которую нельзя сотворить *случайно*, прямо относится к нашим рассуждениям.

Органическая интерпретация интеграции дает педагогике шанс для осуществления в ее рамках древней идеи о наличии в природе уникальных творческих сил, обладающих способностями к самоорганизации и самосозиданию. Мистический налет, образовавшийся на скрижалях этой идеи, отнюдь не лишает ее прикладной значимости. Ее постижение позволяет преобразовать имеющийся опыт учения, создать качественно новый образ человеческого восприятия и понимания. В доказательство сказанного приведем фрагмент из книги П. Д. Успенского «Новая модель Вселенной»: «Я читаю главу о рычагах. И сразу же множество вещей, которые казались мне независимыми и непохожими друг на друга, становятся взаимосвязанными, образуя единое целое. Тут и палка, подсунутая под камень, и перочинный нож, и лопата, и качели — все эти разные вещи представляют собой одно и то же: все они «рычаги». В этой идее есть что-то пугающее и вместе с тем заманчивое. Почему же до сих пор ничего об этом не знал? Почему никто мне не расска-

зал? Почему меня заставляют учить тысячу бесполезных вещей, а об этом не сказали ни слова? Все, что я открываю, так чудесно и необычно! Мой восторг растет, и меня охватывает предчувствие поджидающих меня откровений; меня охватывает благоговейный ужас при мысли о единстве всего» (9, с. 12).

Объединяет идея целого, а не взаимодействие частей. До осознания этой идеи гимназист Успенский не видел во *взаимодействующих* предметах некоего целостного начала. Образ его возник вместе с «пугающей», «заманчивой» идеей «о единстве целого». К сожалению, не все учащиеся обладают таким даром видения. Миллионы современных школьников, да и не только их, не видят этого начала. Они могут быть хорошо осведомлены о том, как взаимодействуют предметы, вещи, явления, но порой не имеют ни грана представления о том, *почему* эти феномены взаимодействуют. Чтобы ответить на данный вопрос, нужно вначале выяснить, что их объединяет. В результате выяснилось бы: их объединяет органическое целое. Это требует, казалось бы, выхода за пределы привычных чувств и мышления и вхождения в сферы магического, оккультного знания. Однако это вовсе не так. Скорее всего мы просто привыкли мыслить индуктивно-взаимодействующе. Органически целостное видение мира вовсе не противоречит известным психофизиологическим закономерностям. Например, — закону структуры, по которому «все процессы нашего поведения, как и наше восприятие, не складываются просто как сумма из отдельных элементов, а, напротив, и наше действие, и наше восприятие представляют собой известное целое, свойствами которого определяется функция и значение отдельной части, входящей в его состав» (10, с. 39).

Существование двух интегративных парадигм обуславливает наличие двух рядов понятийно-категориального поля интеграции, во многом взаимодействующих и одновременно взаимоисключающих друг друга. Понятийный ряд системотехнической парадигмы, как нам уже известно, составляют категории системного подхода: связь, взаимосвязь, взаимодействие, структура, элемент, компонент и, разумеется, система. Все эти понятия в литературе достаточно хорошо освещены, в том числе в их интегративной интерпретации. Так, в нашей монографии связь понимается как исходная ступень интеграции, характеризующаяся односторонней направленностью; взаимосвязь предполагает наличие двусторонних связей между элементами интеграции: взаимодействие означа-

ет углубление и расширение этих отношений до взаимообусловленной деятельности (3, с. 33). Необходимо заметить, что уже в этой работе мы попытались объединить два указанных понятийных ряда интеграции в единый узел. Например, в системотехническую по своей природе совокупность понятий мы включили категорию органического синтеза. Помимо этого мы «организировали» системотехнические понятия путем использования в ходе их развертывания антропоморфизированных слов — отношение, партнерство и др.

Понятийный ряд органической парадигмы интеграции включает в себя несколько уровней описания, соответствующих следующим интегративным направлениям: интеграция человека с самим собой как с индивидом и видовым существом; интеграция человека (личности) с другими людьми; интеграция человека с природой; интеграция человека с техникой; интеграция человека с культурой, искусством. Допустимо выделение других уровней, дополняющих эти. Каждому уровню соответствуют те или иные понятийные образования. Так, к первому из них наиболее близко стоят такие категории, как «самореализация», «самоидентификация», «существование», «бытие» и др. Все они так или иначе служат целям становления интегрированного человека — личности с «продуктивной ориентацией». Например, понятие «самореализация личности» отражает непосредственно процесс осуществления человеком своего «пути», делающий его именно таким, каков он есть. В качестве дезинтеграционных антиподов перечисленных понятий выступают понятия конформизма, приспособления, обладания.

Очевидно, что понятийный аппарат органической парадигмы будет тем эффективнее, чем более адекватно его составляющие смогут отразить природу живого, органического. Выражаясь метафорично, в идеале в интеграционных исследованиях необходимо добиваться того, чтобы не человек в них уподоблялся кибернетизированному агрегату (что нередко случается в системных текстах), а кибернетизированный агрегат — человеку. Словом, органическая парадигма сможет реализовать свои возможности лишь при условии активного применения антропоморфизированной лексики. Об этом мы уже говорили, и в этом мы уже убедились. Эти понятия имеют различную степень значимости и обобщенности. Есть основания для выделения таких понятий, которые играют наиболее важную роль в практике человеческого существования и человеческих отношений. Такого рода понятия нами называются категориями органиче-

ской парадигмы интеграции. В качестве таковых мы выделяем две категориальные пары: процессуальную (любовь, сотрудничество) и результирующую (гармония, органический синтез). Всем им, как мы увидим, свойственна как интегративная заданность, так и педагогическая направленность. Причем все они могут иметь самое прямое отношение к личности, т. е. в них заложен персоналистский эквивалент. Все они — антиподы понятий, выражающих враждебные человеку, личности феномены — отчуждения и дисгармонии.

Центральным по своей персоналистски-педагогической значимости понятием является «любовь». Это понятие непосредственно смыкается с понятиями «жизнь», «существование», «бытие» человека. Одновременно с этим любовь — исходное интегративное начало жизни и человеческой деятельности. Все это подтверждается словами З. Фрейда о том, что «Эрос (инстинкт жизни или инстинкт любви) несет тенденцию к интеграции, объединению, слиянию в единое целое». В любви как в интегративной категории сходятся все важнейшие нити интегративной герменевтики, ставящей своей задачей объяснение существенных положений интеграции. В частности, в любви находит, можно сказать, свой первоизначальный смысл фундаментальное интеграционное положение «сходство в различии, различие в сходстве», ибо сущность любви состоит в единении с другими при условии сохранения собственной целостности: два существа становятся одним и остаются при этом двумя (11, с. 15). Тем самым «любовь» по своим интегративно-содержательным характеристикам напоминает «органическую солидарность» Дюркгейма, где из различия индивидов выводится их единство.

Любовь — самая продуктивная форма отношений между людьми. Это не приспособление и не подавление, а уподобление себя другому существу при сохранении своей целостности («самости», тотальности, спонтанности) и целостности другого человека, которому мы уподобляемся. Любовь как высшее интегративное начало заключает в себе весь категориальный круг органической парадигмы интеграции. Любовь-уподобление есть необходимое условие для любви-сотрудничества, последнее неминуемо ведет к гармонии чувств, взглядов, к их органическому синтезу — завершающему аккорду любви и интеграции.

Мы не отвергаем при описаниях любви как высшего интегративного начала и понятие «соитие», введенное в интегратив-

ную среду Г. Гачевым, для которого «наука есть любознательность, т. е. любовь посредством познания, любовь части (человека, его смертного ума) с Целым, их между собой любовная игра». Недаром, — замечает автор, — «"познать" и истину, и женщину, а по/н/ять = поять в жены; "е/с/ть" — метафизический смысл бытия и зачатия...» (12, с. 35).

Персоналистски-педагогический смысл любви-уподобления состоит прежде всего в осознании подрастающим поколением, и не только им, любви как всеобщего эквивалента человеческих отношений. Иначе говоря, «любовь к ближнему» из религиозного постулата должна превратиться в повседневный инструментарий человеческого поведения. «Любовь к ближнему» — абсолютный интегратор человеческого бытия. Но такая любовь вполне под силу только «идеальному человеку» (П. Ф. Лестрафт), являющемуся в то же время и человеком *интегративным*, который в состоянии соединить опыт прошлого с настоящим и предвидеть последствия своих действий по отношению к другому лицу, выяснить себе причинную связь наблюдаемых явлений и творчески предсказывать и проявляться. Такой человек — дело будущего. Но уже сейчас, а может быть именно сейчас, когда метастазы человеческой раздробленности и озлобленности, вражды и ненависти достигают своего предела, необходима огромная интегративная работа по наведению мостов между людьми.

Любовь к ближнему должна начинаться с любви к себе, любовь ко всему миру должна начинаться с любви к самым ближним, любовь к общечеловеческому должна начинаться с любви к своей малой и большой Родине. Но здесь уже мы входим в область лексико-семантического поля категории сотрудничества. В отличие от понятия «любовь», не нашедшего в педагогике до сих пор достойного применения, категория сотрудничества сегодня у педагогов, что называется, на слуху. Будучи глубоко интегративно-персоналистским понятием оно успешно используется в процессе описания различных форм педагогических отношений и связей. В то же время не всегда подчеркивается особый глобальный, интегральный смысл сотрудничества, не постигается его богатейшая интеллектуально-методологическая база. А она, действительно, богата. Это учение нашего соотечественника П. А. Кропоткина и западная традиция в социобиологии, определившие ведущее место в эволюционном становлении человечества сотрудничеству, а не борьбе за существование, точнее — за выживание; это идеи русской фило-

софий всеединства и соборности (В. С. Соловьев, П. А. Флоренский) и диалектика всеединства Тейяра де Шардена; это глобальная экология В. И. Вернадского и И. П. Пригожина.

Глобальная идея сотрудничества-интеграции имеет свои педагогические эквиваленты: «соборно-роевую» педагогику Л. Н. Толстого; коллективистские системы воспитания А. С. Макаренки, В. А. Сухомлинского и современной японской (южнокорейской) школы; идеи группового и коммуникативного воспитания гуманистической психопедагогики (А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Берч и др.); советскую педагогику сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванов, Б. А. Караковский и др.).

Категория сотрудничества содержит весьма широкую гамму интерпретаций внутри самой педагогики, что уже прослеживается в представленной палитре подходов к сотрудничеству. Нами предпринята попытка разработки принципа сотрудничества как одной из ведущих составляющих понятийного фонда интеграции, вбирающего в себя наиболее ценные компоненты богатейшего арсенала признаков и характеристик понятия сотрудничества.

Основополагающей базой сотрудничества как педагогического принципа являются два взаимообуславливающих постулата: «не делай другому то, что бы ты не хотел, чтобы он делал тебе» и «что ты делаешь другим, ты делаешь и себе самому», ибо «разрушение жизненных сил в другом человеке с необходимостью отзовется и на тебе самом» (2, с. 172 — 173). Исходный психолого-педагогический пункт принципа сотрудничества: педагог должен помочь человеку выявить то, что в нем заложено, а не втискивать его в придуманную другими форму (А. Маслоу).

Таким образом, главное требование идеи сотрудничества на психолого-педагогическом уровне — создание условий для самореализации личностной потенции в человеке. Естественно, педагогический процесс в таком случае должен строиться как процесс раскрытия потенциальных возможностей человека, заложенных природой и родителями. То есть он должен быть направлен на интеграцию человека с самим собой. Только при условии достижения этой цели он способен будет к продуктивной интеграции-сотрудничеству с другими людьми. Человек, состоящий в разладе с самим собой, способен проецировать во внешний мир лишь уродливые, нечеловеческие формы взаимоотношений, вносить в него хаос.

Человек должен быть свободен в выборе форм отношений и сотрудничества с другими людьми со школьной скамьи. Он несет ответственность только за свой выбор. Если он лишен права свободного выбора, то он вместе с этим «лишается» и моральной ответственности за свои поступки как перед самим собой, так и перед другими. Ему, говоря словами Ф. М. Достоевского, «все дозволено». Тем самым образуется своего рода интегративный круг взаимозависимостей внутренних и внешних оснований сотрудничества: внешне обеспеченная свобода выбора формы сотрудничества обуславливает внутренний синтез в человеческой личности и, наоборот, последний в свою очередь является исходным условием внешних продуктивных отношений данной личности; напротив, в случае отсутствия свободы выбора формы сотрудничества личность начинает дисгармонизировать с самой собой, что ведет к деформациям в области ее внешних отношений, и соответственно эти деформации вносят разлад во внутренний мир человека.

Наряду со сказанным не стоит забывать о разумности и достаточности свободы выбора детьми своего пути. Вера в человека должна сочетаться с пониманием того немаловажного обстоятельства, что в самом человеке заложены истоки разрушительности, деструктивности, ненависти и авторитарности (Э. Фромм). Возможно, здесь полезно обратиться к совету основоположника свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, хитроумно замечавшего, что воспитанник делает то, что хочет воспитатель; однако при этом важно, чтобы воспитанник думал, что он сам этого хочет: «Пусть ваш воспитанник всегда считает себя господином, и пусть вы всегда будете господином». Но здесь возникает проблема манипуляции. Нам представляется, что истинно человеческое сотрудничество иным быть не может, предполагает прежде всего равное партнерство. В нем нет места лозунгу: ребенок — солнце, вокруг которого должен вращаться весь педагогический процесс, все его составляющие, включая педагога. Каждая мировая часть — это солнце, своеобразная личность. Это совершенно так, когда речь идет о человеке. Учитель тоже человек. Следовательно он тоже солнце. И в этом смысле он равен ученику, как и ученик равен учителю. Оба они наделены своим неповторимым миром, своей культурой. А всякая культура лежит на границах и осознается во взаимосвязи, диалоге культур (М. Бахтин).

Приведенные рассуждения позволяют нам сформулировать основные условия реализации принципа сотрудничества:

— свободное развитие одного должно являться условием свободного развития другого: цена свою свободу, личность научается ценить свободу других;

— воспитание должно строиться как единство процессов саморазвития и взаиморазвития, самопонимания и взаимопонимания, самообразования и взаимообразования учащихся и педагогов, учащихся и учащихся: главнейшая воспитательная сила школы заключается не в школьном здании, не в директоре и даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях, их взаимном влиянии (П. Ф. Каптерев);

— организация различных форм общинно-групповой и коллективной деятельности учащихся, участие их в общем деле и восприятие ими проблем сообщества (общины, группы, коллектива) как своих личных, осознание каждым интересов других членов сообщества как своих собственных, своей зависимости от других и зависимости других от каждого (все мы в одной лодке); интеграция индивидуалистских и коллективистских начал в воспитательной деятельности: «парадокс человеческого существования состоит в том, что человек в одно и то же время ищет близости и независимости, единения с другими и сохранения своей особенности и уникальности» (Э. Фромм).

Гармония и органический синтез — результирующие понятия. Они заключают собой интегративную цепочку — любовь, сотрудничество, гармония, органический синтез.

Гармония — практически неразработанное в педагогике понятие. Но это вовсе не свидетельствует о ее малой значимости. В образовательной практике она находит выражение как в сфере взаимоотношений, так и в сфере организации педагогического процесса. Например, опытный преподаватель добивается гармонии частей урока, сбалансированного сочетания в нем продуктивных и репродуктивных методов, вопросов и т. д. Думается, что это понятие достойно лучшей участи в научно-педагогических исследованиях.

Несколько лучше в педагогике разработано понятие «органическое целое». Хотя в основном здесь повторяются известные философские положения. Суть органического целого состоит в том, что каждая составляющая его выполняет свойственные ей функции и не походит на другие составляющие, а порой противопоставляется другим, но в итоге все «органы» этого целого одинаково необходимы для его существования. Ядром органического целого выступает интегративное качество. Оно отража-

ет некие общие кооперативные свойства целостности, представляющие так называемую надиндивидуальную определенность, которые предметно не представляемы и не наблюдаемы (В. П. Кузьмин).

Интегральное качество в максимальной степени выражает сущностную, органическую сторону интегративного процесса. Оно своего рода квинтэссенция последнего. Уяснение природы и смысла интегрального качества равно постижению тайны интеграции. Да, всякое интегративное образование есть определенная совокупность. Но всякая ли совокупность является интегративной — вот в чем вопрос. Например, где та граница, которая бы отделяла межпредметные связи от интегративных связей. Когда, при каких условиях набор сведений из различных дисциплин становится интегративным? Тайна интеграции сокрыта за семью печатями. Об этом несравненно ясно и одновременно туманно высказался Людвиг фон Берталанфи: «Зная все о том, что один и один составляют два, мы еще не знаем о том, что такое два, ибо тут добавляется еще какое-то «И» и надо знать, что этот элемент «И» вносит с собою». Может быть, смешно звучит, — комментирует данное высказывание известный биолог В. А. Энгельгардт, — но искать это «И» придется все более молекулярной биологии (13, с. 104). И не только молекулярной биологии, но и другим дисциплинам, в том числе человековедческим, среди которых педагогика занимает центральное место, ибо она единственная из них, имеющая своим предметом человека во всей совокупности его природных и бытийных характеристик. Это лишний раз свидетельствует в пользу того, что для педагогов очень важно не ограничиваться системотехническими определениями интеграции. Нам необходимо всегда помнить о существовании «значимого компонента» (П. А. Сорокин), о котором упоминалось выше.

Помимо парадигмальных рядов понятий считаем правомерным выделение инвариантного ряда понятий категориального поля интеграции. Главная их особенность состоит в том, что в одинаковой мере могут быть применимы в обеих из сформулированных нами парадигм — и системотехнической, и органической. К понятиям такого рода мы причисляем интегральный потенциал, интегральную информацию и интегральную часть.

Интегральный потенциал выражает пределы возможности того или иного явления, предмета, процесса по выполнению известных интегративных функций. В природе и социуме мы вряд ли найдем феноменов, обладающих нулевой интегратив-

ностью. Все они в принципе интегративнонесущи. Другое дело — какова степень их готовности к осуществлению интегративной деятельности. Очевидно различие уровней интегративных возможностей таких образований, как куча камней, технический агрегат, биоорганизм и личность. Точно так же неравной степенью интегративности обладают следующие подходы к организации содержания учебной деятельности. При первом подходе даются случайные, отрывочные сведения из различных дисциплин (так сказать, «к месту пришлось»); при втором — инопредметный материал отбирается заранее и присовокупляется к основному с учетом требований гармонии, необходимости и достаточности; третий подход предполагает создание курса, дисциплины, предмета, раздела, программы и т. д., в которых происходит слияние фактов, идей, понятий, принципов, законов, теорий различных научных отраслей и видов человеческой деятельности. Условно эти уровни можно обозначить как «взаимосвязь», «межпредметные связи» и «интеграция». При этом только нельзя забывать о персоналистском аспекте интеграции. Как мы уже убедились, что если даже по внешним, «явленческим» показателям курс заслуживает названия «интегративного», то это отнюдь не гарантирует от его дезинтеграционного воздействия на личность. Только органическое восприятие интеграции, учет момента значимого компонента дают возможность учесть «интересы» как ее формальной, так и ее сущностной сторон.

Интегральная информация — еще одна единица лексико-семантического поля интеграции — выражает свойства кооперирующихся частей вступать в интеграционные связи. Органический эквивалент этого понятия — «интегративная готовность». Интегральная часть — это, коротко говоря, существенная составляющая целого, без которого оно немислимо как таковое.

В заключение отметим следующее. Сложность и высокая степень новизны предложенной темы заставляли нас выходить за рамки ее предмета. По сути нами предложены методологические подходы к определению категориального поля проблемы интеграции в педагогике. В связи с чем нами предпринята попытка описания понятий «системотехническая парадигма интеграции» и «органическая парадигма интеграции». В результате выявлены их различия.

Системотехническая парадигма продуктивна, отражает явленческий уровень интеграции, предметно направлена. Орга-

ническая парадигма дедуктивна, отражает сущностный момент интеграции, личностно направлена. Несмотря на известный антагонизм, нами было указано на их взаимную проницаемость и, значит, возможный синтез. Нами выделены также три категориальных ряда интеграции: системотехнический, органический, инвариантный. Между ними также существуют отношения взаимоисключения и взаимодополнения.

Предложенная модель категориального поля интеграции достаточно открытая и динамичная целостность, способная трансформироваться в зависимости от изменяющейся образовательной и исследовательской ситуации. В то же время нельзя не видеть ту заложенную нами основу, которая, собственно, и позволяет вводить эти трансформации.

Несмотря на расширение рамок исследования мы все же старались придерживаться заданной тематики. И это, как нам представляется, удалось. Даже описания, не имеющие непосредственного отношения к органической парадигме интеграции и персоналистски-педагогическому аспекту, несут на себе отпечаток нашего предмета.

Литература

1. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1993.
2. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.
3. Чапаев Н. К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования. Екатеринбург, 1992.
4. Толстой Л. Н. Война и мир: В 2 т. Т. 2. М.: Правда, 1974.
5. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991.
6. Борулава М. Н. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика, 1993.
7. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество/ Пер: с англ. М.: Политиздат, 1992.
8. Леске М. и др. Почему имеет смысл спорить о понятиях/ Пер с нем. М.: Политиздат, 1987.
9. Успенский П. Д. Новая модель Вселенной/ Пер с англ. СПб.: Изд-во Чернышева, 1993.
10. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
11. Фромм Э. Искусство любви. Минск: ТПЦ «Полифакт», 1990.
12. Гачев Г. Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Любазы в науке. М.: Педагогика, 1991.
13. Энгельгардт В. А. Интегрализм — путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии. 1984. № 11.

В. Д. Ширшов
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА
ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

Прежде чем исследовать педагогическую коммуникацию, необходимо уточнить сущность понятия «коммуникация» с исторических, философских и психолого-педагогических позиций как элемента единой системы познания. Термин коммуникация обозначает универсальное понятие, которое в настоящее время используется всеми науками. Однако проблема коммуникации, несмотря на большой интерес к ней со стороны философов, социологов, лингвистов, кибернетиков и других специалистов, остается пока недостаточно разработанной в теоретическом и практическом планах.

В результате того, что понятия «коммуникация» и «общение» близки по содержанию, термин коммуникация до начала XX в. не употреблялся в научной литературе, и речь шла только о ведущей части коммуникации — общении, которое привлекало внимание еще философов древности. Зенон Элейский (около 490 — 430 г. до н. э.) — основатель диалектики как искусства постижения истины посредством спора или столкновения противоположных мнений впервые вводит в науку диалогическую форму изложения знаний.

Сократ (около 470 — 399 г. н. э.) — родоначальник диалектики как метода отыскания истины путем постановки наводящих вопросов проводил необычные беседы: в них нет учителя и учеников, есть беседующие и есть только один судья — старшинство мысли. Отсюда стремление к истине, умение слушать и понимать другого. В беседе нет противников, так как выигрывают обе стороны, становясь мудрее. При этом равенстве людей беседа дает больше, чем различные нравоучения.

В глубокой древности была определена не только сущность коммуникации, но и намечены основные подходы к ее изучению и использованию. Так, еще Платон в диалоге «Федр» впервые называет способы обмена информацией между людьми: речь и письменность. При этом Платон опасался, что письменность принесет вред мышлению людей, так как они будут усваивать знания «по посторонним знакам», а не в процессе общения с мудрыми (1, с. 249).

Аристотель создал первую общую схему общения. Он писал, что для любого акта общения нужны по крайней мере три эле-

мента: а) лицо, которое говорит; б) речь, которую это лицо произносит; в) лицо, которое эту речь слушает (2, с. 15).

Несмотря на то, что понятия «общение» и «коммуникация» существуют уже тысячи лет, путаница их продолжается и в наши дни. Так, при ответе на вопросы «Анкеты для исследования коммуникативности преподавателей педагогического вуза» из 120 преподавателей 23 человека считают, что коммуникация — синоним общению, 32 человека отметили, что общение включает коммуникацию, а 65 человек — что коммуникация шире общения. Мы также придерживаемся мнения, что «коммуникация» — понятие широкое и включает в себя общение живых существ, в том числе и людей.

Термин коммуникация (лат. communicatio от communicare — делать общим; связывать; общаться) в наши дни используется в трех значениях: 1) путь сообщения; 2) форма связи; 3) акт общения, сообщение информации (3, с. 294). И применяется это понятие в самых различных областях человеческой деятельности, где есть процесс циркуляции информации.

Понятие «информация» является ведущим понятием в проблемах коммуникации. Слово информация существует многие столетия, но только в начале XX в. в связи с возрастанием роли информации в жизни общества возрос интерес и к содержанию понятия «информация» и к ее характеристике.

В Большой советской энциклопедии дается следующее определение информации, которое показывает эволюцию этого понятия: «Первоначально — сведения, передаваемые одними людьми другим людям, устным, письменным или каким-либо другим способом... а также сам процесс передачи или получения этих сведений... в сер. 20 в. в результате социального прогресса и бурного развития науки и техники роль информации неизмеримо возросла... что привело к... изменениям в трактовке понятия... Оно было расширено и включило обмен сведениями не только между человеком и человеком, но также между человеком и автоматом, автоматом и автоматом; обмен сигналами в животном и растительном мире. Передачу признаков от клетки к клетке и от организма к организму также стали рассматривать как передачу информации» (4, с. 353 — 354).

Нам представляется, что наиболее полно, обобщенно и на современном уровне дается понятие информации в Философском энциклопедическом словаре: «Информация (от лат. informatio — ознакомление, разъяснение, представление, по-

нятие) — 1) сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми; 2) уменьшаемая, сжимаемая неопределенность в результате получения сообщений; 3) сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналы в единстве синтаксических, семантических и прагматических характеристик; 4) передача, отражение разнообразия в любых объектах и процессах (неживой и живой природы)» (5, с. 222).

Основы современной теории информации были заложены Клодом Шенноном, который сформулировал схему циркуляции информации: 1) источник информации и передатчик; 2) место назначения информации и приемник; 3) канал связи; 4) источник шума (помехи). Он же предложил единицу для измерения количества информации — 1 бит (6).

В современной науке существует довольно обширная литература, которая раскрывает отдельные виды коммуникации. Так, Б. А. Родионов исследует проблему социальной коммуникации как одного из атрибутивных признаков современного этапа развития общества (7, с. 133). Н. К. Ващекин выделяет следующие виды коммуникации: формальная и неформальная, устная и письменная, межличностная и безличная, непосредственная и опосредованная, планируемая и спонтанная. Кроме того, он говорит о социальной, экономической и научной коммуникации, определяя последнюю как «движение (т. е. транспортизация и передача) результатов научной деятельности по каналам социального общения» (8, с. 140 — 142). Р. Конечный и М. Боухал, раскрывая особенности конфликтных ситуаций, называют виды коммуникации, которые ведут к ее нарушению: деструктивная, авторитарная, разрешительная, псевдокоммуникация, резисторная коммуникация (9, с. 143).

Во многих научных источниках уточняются функции коммуникации. Так, американские ученые называют следующие: информационная, командная, инструктивная, интегральная, функции влияния и убеждения. В отечественных источниках называют следующие функции: управленческая, информативная, эмотивная и фатическая (10, с. 169).

Таким образом, мы видим, что понятие «коммуникация» неисчерпаемо, так как бесконечны виды и функции информации, пути и способы ее циркуляции. Теория коммуникации не только имеет важное научное и практическое значение, но и большие предсказательные возможности ввиду фактически неограниченного многообразия в приеме, сохранении, обработке, использовании и передаче информации.

Изучение теоретических и практических основ коммуникации позволяет построить концепцию *педагогической коммуникации*, которую следует трактовать как способ организации учебно-воспитательной деятельности на основе приема, усвоения, переработки и передачи информации. Согласно концепции педагогической коммуникации активизируется работа с информацией, педагогическое сотрудничество, различные виды общения и использование многочисленных вербальных и невербальных приемов, средств педагогического взаимодействия учителя и учащихся, поэтому педагогическую коммуникацию можно рассматривать как руководство к действию, как механизм управления учебно-воспитательным процессом.

Знание научных основ педагогической коммуникации, роли и значения разнообразной информации в учебно-воспитательном процессе создает возможность для повышения качества и эффективности рациональных, эмоциональных и волевых компонентов коммуникативной деятельности учителя и учащихся и тем самым гарантирует положительные результаты усвоения знаний, навыков и умений, привычек и правил поведения учащихся.

Педагогическая коммуникация — фундаментальное направление в педагогических исследованиях. Она важна в педагогическом диагностировании, прогнозировании, творческом предвосхищении и в эмпирической проверке социальных, психолого-педагогических и других моделей.

Эффективность педагогической коммуникации, а значит и учебно-воспитательного процесса, зависит от возможности измерять, дозировать информацию. Этой проблеме уделяется некоторое внимание, так как имеются статьи, брошюры и даже монографии, посвященные методам психолого-педагогических измерений. Однако проблема измерения и использования информации в педагогической науке остается малоработанной. Отсюда и приблизительность ожидаемого результата при обучении и воспитании учащихся.

Нам представляется, что в системе образования значительное место должно занимать измерение исходной информации, качества учебно-воспитательных методов, хода и результативности учебных занятий и воспитательных мероприятий. В этом плане оптимальной технологической цепочкой может быть измерение и оценка синтаксической (знаковой), семантической (смысловой) и прагматической (ценностной) информации.

Каждый предмет или явление реально или потенциально со-

держит определенную информацию, а коммуникативными свойствами они будут обладать только в том случае, когда коммуникантом (принимающим информацию) будет выступать существо с достаточно развитым уровнем интеллекта. Подлинным же субъектом в процессе коммуникации человек становится тогда, когда он проявляет активность в свободной и самостоятельной коммуникативной деятельности. Под коммуникативной деятельностью мы понимаем взаимодействие живых существ между собой и их целенаправленные и активные действия с явлениями и предметами объективного мира и на основе обмена информацией.

Если говорить об источниках информации в рамках педагогической коммуникации, то человек получает ее от материальных объектов неживой природы, воздействуя на них различными способами и средствами, приспособляя их к своим потребностям. А вот сфера коммуникативной деятельности человека с представителями растительного мира значительно расширяется ввиду изменчивости самого объекта. Правда, растение не может сообщить человеку о своем состоянии, однако агроном, учитель биологии может получить информацию о растениях с помощью наблюдения, используя свои знания, опыт, повлиять в какой-то степени на дальнейший ход их развития.

Самые разнообразные коммуникативные связи встречаются между человеком и представителями животного мира, так как здесь мы имеем дело с отражающей системой различных уровней ее организации, созданной природой в виде совокупности процессов ощущения, восприятия, памяти, помогающих установлению связей, необходимых для решения жизненно важных задач. В истории человечества можно проследить создание искусственных средств хранения и передачи информации. А. В. Мудрик называет следующие виды коммуникации, используемые человеком: устная речь, печатное слово, живопись, кино, музыка, телевидение, магнито- и фонозаписи (11, с. 23). В процессе производственной и коммуникативной деятельности человек создает и использует различные технические устройства, которые помогают ему получать разнообразную информацию. В наши дни становится очевидным, что традиционный педагогический процесс приближается к естественному порогу сложности, за которым уже нет возможности успешно обучать и воспитывать людей без мощного его вооружения информационными средствами.

Если раньше школа была центральным источником ценной

информации, которая перерабатывалась и усваивалась посредством сложившихся на протяжении столетий методов и организационных форм, то сейчас появились средства массовой коммуникации. Известно, что до 70-х гг. средства массовой коммуникации не рассматривались в педагогике и относились к влиянию среды. Сейчас влияние этих средств носит стабильный и массовый характер, который уже нельзя не замечать и не использовать как источник обучения и воспитания подрастающих поколений. Чтобы школа безнадежно не отстала, необходимо активное использование этих средств в сочетании с традиционными путями и способами обучения и воспитания.

Источником информации в процессе коммуникативной деятельности может служить и внутренняя сфера нервной системы человека. Ю. М. Иванов выделяет в этом плане:

- подсознание, которое обеспечивает автоматическую работу по обеспечению жизнедеятельности организма, т. е. инстинкты и эмоции;

- сознание, которое осуществляет аналитическую деятельность;

- надсознание, которое выражается в озарении, воображении, интуиции, творчестве (12, с. 9).

Самым сложным и высшим порядком педагогической коммуникации является *общение*. Под общением мы понимаем взаимодействие субъектов на основе психического отражения, в котором происходит обмен различной информацией. Исходя из этого определения можно сказать, что работу человека с природой, книгой в строгом смысле слова нельзя назвать общением, так как в этом случае нет самостоятельной активности субъекта общения, нет и обратной связи. Труднее охарактеризовать понятие «общение с телевизором», но и здесь как такового общения нет, так как иногда нет контакта или он на какое-то время прерывается. И кроме того, затруднена обратная связь — есть поток информации, но нет общения.

Итак, чтобы общение состоялось и было эффективным, необходимо соблюдение ряда условий:

- наличие самостоятельной активности субъектов общения;
- контакт общающихся;
- обратная связь между общающимися;
- взаимодействие общающихся;
- взаимовлияние общающихся с помощью обмена информацией.

Для эффективной работы с потоком различной информации

к человеческим качествам, о которых еще 15 — 20 лет назад никто не говорил, предъявляются специфические требования. Важнейшим качеством, которое необходимо для успешной работы с информацией, является *коммуникативность* личности. Как специфически педагогическое явление коммуникативность учителя и учащихся представляет собой определенное качество, совокупность ряда существенных, относительно устойчивых свойств личности, способствующих приему, усвоению, использованию и передаче педагогической информации, которая направлена на обучение и воспитание учащихся.

В научной и специальной литературе встречается термин *коммуникабельность*, который произошел от позднелатинского *communicabilis* — «соединимый, сообщающийся» и имеет два значения: 1) совместимость (способность к совместной работе) разнотипных систем передачи информации; 2) способность к общению, общительность (13, с. 611). Таким образом, чаще всего под коммуникабельностью понимается способность совместимости разнотипных систем передачи информации, что, конечно, уже понятия «коммуникативность». При анализе различий становится очевидным, что термин коммуникативность акцентирует внимание на более детальной работе человека с информацией.

В отличие от коммуникативности *общительность* характеризует человека только в межличностных отношениях, когда преобладают субъектно-субъектные коммуникативные связи. В процессе педагогической коммуникации передаваемая информация вооружает учащихся необходимыми знаниями, навыками и умениями, она же способна убедить и принудить их к определенному поведению, упражнять нравственные, интеллектуальные и коммуникативные свойства личности, т. е. этот вид коммуникации выполняет ряд педагогических функций:

— функцию формирования личности, так как «воспитание есть способ воспроизводства индивида как субъекта общественной жизни, существенными чертами которого являются передача социального опыта и управление процессом формирования и развития личности» (14, с. 44);

— функцию социальной детерминации поведения и деятельности личности;

— функцию источника информации в учебно-воспитательном процессе, во взаимодействии учителя и учащихся;

— познавательную функцию, способствующую пониманию и

изучению окружающего мира, в том числе других людей и самого себя;

— экспрессивную функцию, позволяющую выразительно, доступно, интересно и эмоционально передавать знания, навыки и умения и формировать привычки поведения;

— управляющую функцию, способствующую адекватному влиянию, воздействию учителя на учащихся при организации их взаимодействия.

Многочисленны и средства педагогической коммуникации: деятельность и поведение людей; речь; многообразные невербальные формы передачи информации; учебные и наглядные пособия; технические средства обучения и контроля; внешние данные личности (конституция тела, выразительность лица, тембр и громкость голоса, дикция, прическа и одежда и т. д.).

Следовательно, педагогическая коммуникация — сложное явление как по своим функциям, так и по средствам педагогического воздействия на других людей, а поэтому правомерно поставить вопрос о необходимости специального обучения этой коммуникации в педагогических учебных заведениях, так как наше время требует совершенно новых подходов к формированию профессионального мастерства педагогов.

Подготовка студентов — будущих учителей к коммуникативной деятельности связана с вооружением их коммуникативными знаниями, навыками и умениями. Обобщение результатов психолого-педагогических исследований позволяет нам сформулировать понятия коммуникативных знаний, навыков и умений.

Коммуникативные знания — это обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, это отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях.

Ценность коммуникативных знаний была понята людьми давно. По словам древнегреческого философа Демокрита, воспитание развивает у молодого человека три дара: «благостно мыслить, безупречно говорить, должное делать» (15, с. 32). Другой философ древности доказывал необходимость знаний, которые помогают хорошо вести домашнее хозяйство, управлять государством и вообще уметь пользоваться людьми и действиями людей (16, с. 281 — 287).

Под *коммуникативными навыками* мы понимаем автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных

ситуаций и определяющих успешность восприятия, понимания объективного мира и адекватного воздействия на него в процессе педагогической коммуникации. Большой вклад в теорию формирования коммуникативных навыков внес А. С. Макаренко. Формулируя требования к воспитателю, он детализирует технологию воспитательного воздействия, где важно «... искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота. Все это нужно и без этого не может быть хорошего воспитателя» (17, с. 232).

Коммуникативные умения — это комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющий творчески использовать коммуникативные знания и навыки для полного, точного отражения и преобразования действительности.

Постоянно применяя в учебно-воспитательном процессе коммуникативные знания, умения и навыки, учитель накапливает *коммуникативный опыт*. Поэтому необходимо у студентов — будущих учителей создать широкое представление о будущей коммуникативной деятельности: с чего начать, как войти в контакт с людьми, как вести беседу и окончить ее.

Как показывают материалы исследования, значительное число выпускников педуниверситета не имеет своей системы в работе с детьми, не умеет общаться, их взгляды по проблеме педагогической коммуникации не систематизированы. Как известно, в педагогической коммуникации ценится не только содержание, но и форма, тон его предьявления. Поэтому знакомство с психолого-педагогической литературой, технологией учебно-воспитательного процесса, с сущностью и путями реализации коммуникативных свойств личности — только основа для систематизации коммуникативных знаний, навыков и умений. А как будут применяться эти компоненты в коммуникации, зависит от качеств личности учителя и обстоятельств. Но в любом случае «личные качества воспитателя и талант его лишь выиграют от усвоения техники педагогического дела» (18, с. 3).

Важным компонентом опыта являются *коммуникативные привычки* учителя, которые представляют собой специфические действия, ставшие потребностью. Привычки побуждают учителя поступать определенным образом, что вызывается чувством ответственности и приносит удовлетворение от результатов коммуникативной деятельности. В процессе педагогической коммуникации у студентов — будущих учителей

проявляются, формируются, совершенствуются коммуникативные способности, складывается коммуникативный характер.

Под коммуникативными способностями мы понимаем такие способности, которые обеспечивают результативность и эффективность коммуникативной деятельности. *Коммуникативный характер* представляет собой совокупность устойчивых, доминантных свойств личности, проявляющихся в типичных для нее активности в коммуникативной деятельности и отношении к окружающему миру, другим людям и к самому себе.

Таким образом, педагогическая коммуникация представляет собой сложное понятие, имеющее специфическую структуру, каждый компонент которой реализуется в учебно-воспитательном процессе.

Литература

1. Платон. Избранные диалоги. М.: Политиздат, 1965.
2. Аристотель. Риторика. СПб., 1894.
3. Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1992.
4. Большая советская энциклопедия: В 30 т. Т. 10. М.: Сов. энциклопедия, 1972.
5. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983.
6. Шеннон К. Математическая теория связи // Работы по теории информации и кибернетике. М., 1963.
7. Родионов Б. А. Коммуникация как социальное явление. Ростов-на-Дону, 1984.
8. Ващекин Н. К. Научно-информационная деятельность. М., 1984.
9. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. Прага, 1974.
10. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
11. Мудрик А. В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. М., 1990.
12. Иванов Ю. М. Как управлять собой и влиять на других людей. М., 1991.
13. Большой энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1993.
14. Беляева Л. А. Социальные функции воспитателя // Философско-социальные проблемы воспитания: Сб. науч. тр. Свердловск, 1980.
15. Античные теории языка и стиля. М.; Л.: Соцэкгиз, 1936.
16. Ксенофонт Афинский. Сократические сочинения. М.: Л., 1935.
17. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. Т. 5. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
18. Блонский П. П. Курс педагогики. М., 1918.

И. Г. Пустильник

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ

Усвоение научных понятий — важнейший результат обучения. Несмотря на многолетний опыт обучения, школа непрерывно ищет новые пути введения учащихся в мир понятий современной науки. Об актуальности этой проблемы свидетельствуют многочисленные публикации в нашей и зарубежной литературе. Только в отечественной печати за последние пять лет опубликовано около тысячи работ, посвященных различным аспектам формирования у обучаемых научных понятий (1).

Такой интерес к формированию понятий у учащихся вызван тем, что усвоение понятий способствует интеллектуальному развитию детей. Однако такой результат достигается не автоматически, необходима научно осмысленная методика обучения, которая позволяла бы превратить процесс формирования понятий в процесс интеллектуального развития учащихся.

В структуре знаний понятиям принадлежит определяющая роль. Революции в науке совершались прежде всего тогда, когда коренным образом преобразовывались фундаментальные понятия. Примерами служат такие научные революции, как смена геоцентрической системы мира гелиоцентрической, аристотелевской механики — ньютоновой, примитивных механистических представлений о невесомых жидкостях в теории теплоты — молекулярно-кинетической теорией, понятия о дальном действии — фарадеевско-максвелловской идеей близкодействия (идеей поля).

Революция в физике XX в., обусловленная появлением релятивистской и квантовой теорий, затронула все здание науки, ее основы, и прежде всего — ее фундаментальные понятия. Она коснулась самых глубинных основ миропонимания — знания о строении материи, о законах ее движения, о пространстве и времени, о причине и следствии и др.

Не ставя перед собой цель готовить из учащихся физиков, биологов, химиков, школа стремится к тому, чтобы содержание образования, стиль мышления ее выпускников соответствовали современному уровню науки, производства, общественного сознания. Однако проблема формирования у учащихся современных научных понятий оказалась чрезвычайно трудной. Попытки включения в школьные программы

физики, химии и других дисциплин представлений современной науки (например, квантовых, релятивистских, статистических идей) пока не увенчались существенными успехами, и эти нововведения все еще выглядят экзотическими добавками к «старым» разделам. Решение этой проблемы упирается в неразработанность важнейших методологических вопросов методики обучения в школе.

О том, к каким интеллектуальным потерям в развитии учащихся приводит недостаточная разработка методики формирования понятий, говорит следующий пример. На наш вопрос «Что вы знаете об электро́не? ядре? атоме? молекуле?» более 200 выпускников школ указали лишь на различие структуры объектов. Представления учащихся об атоме, молекулах напоминают представления о матрешках, вкладываемых одна в другую. В очень небольшом числе ответов (менее 10%) упоминаются качественные различия в состоянии движения структурных элементов на разных уровнях строения материи. Квантовые добавки в курсах физики и химии не повлияли на сложившиеся у учащихся механистические представления.

Трудность проблемы введения учащихся в мир современных научных идей заключается в том, что в процессе развития науки и смены картин мира не происходит простая замена одних понятий другими, а совершается *видоизменение* понятий.

Такие фундаментальные понятия, как пространство и время, виды материи и формы ее движения, состояние материального объекта, непрерывность и дискретность, масса, энергия и т. п., претерпели глубокие изменения в современной науке. При этом в классической области они сохранили прежний смысл (в качестве предельных приближений). Ситуация такова, что в физике, например, несмотря на новизну квантовых и релятивистских подходов, необходима опора на классические понятия.

Эта сторона особенно глубоко раскрыта в работах Н. Бора, который писал: «... как бы далеко ни выходили явления за рамки классического объяснения, все опытные данные... должны описываться при помощи классических понятий» (2, с. 60). Анализируя последствия научной революции XX в., Бор указывает на то, что «для однозначного применения некоторых самых элементарных понятий требуются предпосылки, о которых раньше и не подозревали. Тем самым мы получили урок и по линии теории познания, причем урок этот касается и тех проблем, которые лежат далеко за пределами физики» (2, с. 97).

Нет сомнения, что этот урок касается и проблем методики формирования у учащихся физических и естественнонаучных понятий на протяжении всех лет обучения. Остановимся на некоторых из них.

Каким должен быть понятийный базис учебного предмета? Какова структура системы понятий? Система понятий учебного предмета не тождественна понятийной системе базовой науки. Помимо понятий, относящихся к базовой науке, система понятий учебного предмета включает и методологические понятия, и общенаучные, и прикладные.

Таким образом, учебный предмет состоит из четырех подсистем понятий (3). Так, в курсе физики можно выделить следующие блоки понятий, отличающихся различной степенью общности и отвечающих образовательным задачам современной школы:

1) общенаучные понятия (например, «информация», «структура», «система», «взаимодействие», «материя», «движение», «пространство», «время» и др.); общенаучные понятия формируются всеми учебными предметами; все еще остается недостаточно разработанной методика их формирования, нет единой дидактической линии, слабы межпредметные связи, нет согласования во времени между предметами;

2) методологические понятия, отражающие процесс научного познания (например, «эксперимент», «наблюдение», «гипотеза», «научный факт», «закон», «теория», «принцип» и др.); в каждом предмете даются свои толкования этим понятиям, применяются свои специфические методы их формирования;

3) собственно физические понятия, состоящие из трех крупных подсистем: структуры материи, ее движения, взаимодействия ее элементов; методически целесообразно выделить понятия о фундаментальных постоянных физики («квант действия» — «постоянная Планка», «скорость света», «элементарный заряд» и др.); фундаментальные константы являются основой для раскрытия идей и выводов современной науки без привлечения специального математического аппарата; они играют роль критериев применимости тех или иных теорий при переходе от одних масштабов действительности к другим и дают возможность осуществлять преемственность развития понятий в учебном процессе;

4) прикладные понятия, отражающие применение физических знаний в важнейших направлениях технического прогресса.

са («механизация», «электрификация», «автоматизация», «электронизация», «связь» и др.).

Система понятий, таким образом, предполагает не только (и не столько) овладение определенной суммой знаний, но и развитие у учащихся научного склада мышления, познавательных интересов, умения решать познавательные и жизненные проблемы. Решению этих глобальных образовательных задач способствуют огромные потенциальные возможности, которые заключены в самой природе развивающихся понятий.

В истории науки понятия выполняют двойную роль, являясь и *результатом*, и *инструментом* исследования. В учебном познании понятия выполняют аналогичную роль, что определяет методическую линию их формирования, основанную на приоритете в учебном процессе активной познавательной деятельности учащихся по отношению к другим формам обучения.

В двойственной функции понятий проявляется противоречие между состоянием сформированности понятия и процессом его развития. Эта противоречивая природа понятий и предоставляет огромные возможности для интеллектуального развития учащихся при обучении.

Замечательной особенностью физики, химии и других естественнонаучных дисциплин и их уникальностью как учебных предметов является сочетание теоретического и экспериментального методов исследования. Это позволяет вовлекать учащихся в предметно-преобразующую деятельность, тем самым «примерять» знания и понятия к реальным вещам и процессам, что порождает новые проблемы и вызывает необходимость и потребность их разрешения. Таким образом, мышление учащихся проявляется не только в словесных формулировках, но и в практических делах, в оперировании приборами, установками, различными материалами и в их преобразовании.

Развертывая познавательную деятельность учащихся по известному познавательному циклу (осознание проблемы, выдвижение гипотезы, проектирование и осуществление экспериментальной проверки гипотезы, обоснование и формулировка теоретических выводов и следствий), мы органически включаем в учебный процесс противоречия. Разрешение этих противоречий учащимися и способствует развитию мышления учащихся, осознанию сущности понятий, умению оперировать ими в конкретных ситуациях, психологически готовит к ограничению сферы применимости понятий. Овладение наукой и ее понятиями становится творческой, осознанной работой уча-

щихся, а не простым заучиванием готовых формулировок. Нельзя не вспомнить слова Гегеля (не только философа, но и педагога!): «Поэтому совершенным извращением нужно считать *играющую педагогику*, которая серьезное хотела бы преподнести под видом игры и которая предъявляет к воспитателям требование, чтобы они опустили до уровня детского понимания своих учеников, вместо того, чтобы детей поднять до серьезного дела» (4, с. 86).

В организации познавательной деятельности школьников можно выделить условно два этапа: этап становления понятия, соответствующий первичному накоплению знаний (это этап эмпирического обоснования понятия), и этап применения понятия для дальнейшего познания (это этап творческого использования понятия).

При развертывании деятельности на первом этапе существенно то, что понятия не являются непосредственными логическими выводами из отдельных опытов. Об этом неоднократно писал А. Эйнштейн: «Понятия никогда нельзя логически вывести из опыта безупречным образом, но для дидактических, а также эвристических целей такая процедура неизбежна» (5, с. 572). На этом этапе особенно существенна интуиция исследователя. Эйнштейн, говоря о связи понятия с опытом, указывал, что «существует лишь интуитивная (психологическая) связь, которая постоянно "возобновляется"» (5, с. 570). Обратим внимание в этих словах на роль *интуиции* в познании, которая почти выпала из сферы интересов педагогики и психологии. Между тем, как видим, интуиции в познании отводится очень важная роль. Прекрасно сказал А. Пуанкаре: «Доказывают при помощи логики, изобретают при помощи интуиции» (6, с. 357). Пуанкаре настойчиво советовал педагогам развивать такое интеллектуальное качество учащихся, как интуиция: «Главная цель обучения математике — это развитие известных способностей ума, а между этими способностями интуиция отнюдь не является наименее ценной. Благодаря ей мир математических символов остается в соприкосновении с реальным миром» (6, с. 357). Разумеется, сказанное относится не только к математике, но и к другим предметам.

На втором этапе развития понятие выступает в качестве инструмента познания, стимулируя постановку и решение учащимися новых познавательных проблем.

В качестве примера рассмотрим введение понятия светового кванта. Традиционно исходным является исследование явле-

ния фотоэффекта, экспериментальное обнаружение многих закономерностей его проявления.

Сквозь обилие фактов на первых порах учащимся трудно увидеть проявление квантовой природы света в фотоэффекте. Тем более что ряд существенных сторон фотоэффекта трудно выявить с помощью школьных опытов (например, зависимость кинетической энергии фотоэлектронов от частоты света). Между тем в школьных учебниках упор делается именно на этой стороне явления.

Методику введения понятия кванта на основе фотоэффекта можно значительно улучшить. Для этого исходным надо сделать простой экспериментальный факт: фотоэффект безынерционен! Это легко наблюдается в известном опыте по облучению ультрафиолетовым светом заряженной цинковой пластинки, соединенной с электрометром: пластинка начинает немедленно разряжаться после начала освещения! Несложные рассуждения показывают необъяснимость этого факта с позиций волновой теории. В этих рассуждениях нужно опираться на знания учащимися строения атома, почерпнутые из химии и физики (ядро и электронная оболочка; конечная энергия ионизации, измеряемая несколькими электрон-вольтами). Если, согласно волновым представлениям, считать энергию излучения «размазанной» по фронту волны, то на долю электрона в металлической пластинке придется столь ничтожный поток энергии, что потребовалось бы много дней для накопления энергии выхода! Следовательно, экспериментальный факт — безынерционность фотоэффекта — пришел в противоречие с представлениями школьников о волновой природе светового излучения: свет «способен» вопреки волновой теории одноментно передавать электронам металла энергию, достаточную для «выхода» из металла. Так учащиеся подводятся к идее кванта света. Эта идея выступает на первых порах как гипотеза, которую следует проверить экспериментально.

Проверку квантовой гипотезы осуществляют на втором этапе познавательной деятельности учащихся: на основе закона сохранения энергии и формулы Планка для энергии светового кванта (пока гипотетической!) «устанавливается» формула Эйнштейна для фотоэффекта и рассматриваются ее следствия (красная граница фотоэффекта, зависимость кинетической энергии фотоэлектронов от частоты света и др.) Проектируются опыты, с помощью которых проверяются следствия квантовой гипотезы Планка — Эйнштейна. Так учащиеся подводятся

к идее светового кванта в результате разрешения противоречия между опытом и волновыми представлениями.

Понятие светового кванта применяется в дальнейшем как инструмент познания при изучении строения атома (спектры излучения и поглощения атомов, дискретность энергетических состояний атомов и др.). При этом возникают новые проблемы, например, проблема корпускулярных и волновых свойств материи.

Рассмотрим в качестве иллюстрации методику введения и развития понятия электрического сопротивления. Первичное введение этого понятия в учебном курсе физики связано с исследованием зависимости силы тока в проводнике от напряжения (экспериментально устанавливается пропорциональность силы тока и напряжения на проводнике). На основе простых и доступных опытов выясняется, что коэффициент пропорциональности зависит от свойств проводника. В дальнейшем, опираясь на простейшие электронные представления, высказывается гипотеза о природе сопротивления металлического проводника (столкновения движущихся под влиянием электрического поля электронов с ионами кристаллической решетки). Так понятие электрического сопротивления, появившись впервые как выражение результата экспериментального исследования, становится инструментом дальнейшего познания (например, «предсказывается» зависимость сопротивления от температуры, материала, геометрии проводника). Проектируются опыты, с помощью которых проверяется справедливость гипотетических рассуждений. В дальнейшем эмпирическое понятие сопротивления служит инструментом для исследования проводимости полупроводников и других вопросов.

Приведенные примеры показывают, что для успешного формирования понятий необходима работа всех учителей по подготовке и развитию стиля мышления учащихся, которому присущи в большой мере диалектические качества (разрешение противоречий, возникающих в процессе анализа всех фактов, связанных с анализируемой проблемой; умение учитывать, сопоставлять разные стороны действительности; готовность под давлением фактов изменить, модернизировать прежние представления; способность предполагать существование границ применимости этих представлений и др.) Подчеркнем, что этот стиль мышления является и *предпосылкой*, и

результатом познавательной деятельности школьников, приводящей к усвоению научных понятий (7).

Остановимся на одной из самых трудных проблем современной дидактики: как ввести школьников в чрезвычайно динамичный мир современного естествознания. Например, как отразить в курсе физики идеи квантовой и релятивистской теории? Многолетние исследования этой проблемы позволили нам найти новый подход к методике формирования научных понятий у учащихся. Сформулируем основные положения этого подхода:

— *обусловленность усвоения понятий современной науки развитием диалектического мышления учащихся* (главным образом путем широкого включения в учебный познавательный процесс);

— *системный подход в формировании понятий* (он подразумевает комплексный учет требований дидактики, логики, психологии в разработке методической стратегии; системообразующим фактором является овладение научным стилем мышления, присущим современной науке);

— *спиральное развертывание содержания учебного предмета* (предполагает реализацию современного подхода к понятиям на всех этапах их формирования; например, уже в рамках изучения классической механики можно подводить учащихся к пониманию ее ограниченности малыми скоростями по сравнению со скоростью света в вакууме. Реализация принципа спирального развертывания системы понятий изложена в работах 8; 9; 10. В них показаны возможности подведения учащихся к пониманию современных идей на ранних стадиях обучения физике, например в рамках классической механики);

— *дидактический аспект принципа соответствия* (является педагогическим отражением введенного впервые Н. Бором физического принципа соответствия: выводы более общей новой теории в предельных случаях совпадают с выводами более узкой теории. В педагогических целях принцип соответствия как бы прочесывается в обратном порядке: он должен помочь подвести понятия классической физики к предельному переходу «снизу». В физике такими «точками перехода» часто являются фундаментальные постоянные — скорость света, квант действия и др. Именно включение этих постоянных в орбиту мышления учащихся на ранних этапах изучения физики позволяет реализовать требование спирального развертывания содержания понятий);

— *опора на законы сохранения* (позволяет в процессе преподавания раскрыть генезис некоторых фундаментальных понятий, обобщить их. Особенно существенна роль законов сохранения в перенесении понятий, введенных в механике, на другие области явлений). Реализация рассмотренных положений методики формирования понятий, как показал педагогический эксперимент, дает заметный эффект в повышении уровня интеллектуального развития учащихся и в усвоении ими сложных понятий современного естествознания.

В заключение приведем слова академика П. Л. Капицы, педагогические идеи которого во многом стимулировали нашу работу: «Воспитание творческих способностей в человеке основывается на развитии самостоятельного мышления. На мой взгляд, оно может развиваться в следующих направлениях: умение научно обобщить — индукция; умение применять теоретические выводы для предсказания течения процесса на практике — дедукция; и, наконец, выявление противоречий между теоретическими обобщениями и процессами, происходящими в природе, — диалектика» (11, с. 253).

Литература

1. *Формирование научных понятий в процессе обучения*: Библиографический список литературы. Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1994. Вып. 2.
2. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. М.: Иностранная литература, 1961.
3. Пустильник И. Г. Преемственность системы формирования у учащихся фундаментальных физических понятий // Обучение физике как системный процесс: Межвуз. сб. науч. тр. Куйбышев, 1985.
4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977.
5. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. Т. 4. М.: Наука, 1967.
6. Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1983.
7. Пустильник И. Г. Формирование физических понятий и развитие диалектического мышления у учащихся // Совершенствование процесса формирования научных понятий у учащихся школ и студентов педвузов: Тез. докл. Всесоюз. научно-практич. конф. Ч. 1. Челябинск, 1986.
8. Каменецкий С. Е., Пустильник И. Г. Электродинамика в курсе физики средней школы. М.: Просвещение, 1978.
9. Пустильник И. Г. Дидактический аспект принципа соответствия // Физика. Методология. Мирозозрение: Межвуз. тематический сб. Владивосток: Изд-во ДГУ, 1985.
10. Пустильник И. Г., Угаров В. А. Специальная теория относительности в средней школе. М.: Просвещение, 1975.
11. Каянца П. Л. Эксперимент. Теория. Практика. М.: Наука, 1981.

Г. Д. Бухарова
ПОНЯТИЕ «ЗАДАЧА» В ПСИХОЛОГИИ, ОБЩЕЙ
И ЧАСТНЫХ ДИДАКТИКАХ

Понятие задачи, принципы отбора и приемы постановки задач находятся в центре внимания психологов, дидактов и методистов. Решение задач составляет традиционный элемент теории и практики обучения. В психологической литературе существует несколько подходов к определению данного понятия. Наиболее распространенным является понимание сущности задачи как цели мыслительной деятельности, в процессе которой идет поиск путей и средств ее разрешения для получения некоторого познавательного результата.

Общее психологическое определение задачи приводится А. Н. Леонтьевым в теории деятельности: задача — это «цель, данная в определенных условиях» (1, с. 309). Этим определением пользуется С. Л. Рубинштейн, который рассматривает задачу как «цель для мыслительной деятельности индивида, соотношенную с условиями, которыми она задана» (2, с. 369).

Из приведенных определений следует, что процесс поиска условий для решения задачи составляет сущность мыслительной деятельности, которая в свою очередь раскрывается наиболее полно через процесс решения задач. Само же понятие задачи не существует вне мышления. Другие исследователи подходят к определению понятия «задача» с иной точки зрения. Так, в понимании Я. А. Пономарева «задача есть та ситуация, которая определяет действие субъекта, удовлетворяющего потребность путем изменения ситуации» (3, с. 111). У Л. Л. Гуровой понятие задачи идентично понятию цели деятельности, и в процессе решения задачи идет поиск субъектом необходимых для ее решения средств (4). При таком подходе за основу принимается характер и результат взаимодействия субъекта с объектом деятельности, т. е. задача выступает объектом, в котором в концентрированном виде представлены объективные и субъективные стороны мышления. Представляется, что такая позиция является следствием, вытекающим из основ генетической психологии.

Представители генетической психологии считают, что внутреннюю (мыслительную) и внешнюю (решение задач) деятельность можно описать через одинаковые операционные характеристики.

Интересен подход А. Ф. Эсаулова к задаче как некоторому продукту анализа лежащей в ее основе проблемы (5). Ядром содержания задачи у него выступает проблема. Высказанная ученым позиция несколько сужает определение задачи и в какой-то мере сводит ее к проблемной ситуации.

Наиболее полно, на наш взгляд, понятие задачи раскрывает Г. А. Балл. Рассматривая задачу как требование к деятельности субъекта и условиям ее протекания, он отмечает, что понятие задачи необходимо рассматривать в трех основных аспектах: во-первых, как цель деятельности; во-вторых, как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известными; в-третьих, как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе его связей с известным в условиях, когда субъект не обладает способом этого действия. Такой многоаспектный подход к задаче дает возможность выделить три вида задач: задача, мыслительная задача, проблемная задача (6). Из вышесказанного видно, что эти три понятия являются соподчиненными, в них учитывается цель деятельности, опыт субъекта и владение способом решения задачи.

Во всех рассмотренных подходах к определению задачи центральным является понятие действия — одна из составляющих деятельности человека, побуждаемая ее мотивом и соотносимая с определенной целью. В каждом действии можно выделить цель, мотив, предмет и способ.

В рамках педагогической психологии задача рассматривается как условие, обеспечивающее усвоение теоретических положений, как средство формирования и развития мышления, как форма усвоения знаний, как результат усвоения знаний и показатель их эффективности.

В дидактике решение задачи относят к методам обучения, направленным на достижение образовательных целей. В частности, Т. А. Ильина отмечает, что «решение задач является особым видом упражнений при работе по физике, химии, математике» (7, с. 283).

И. Я. Лернер, беря за основу психологический подход к определению задачи, пытается раскрыть ее понимание через содержание и структуру, в которых выделяется промежуточное звено (шаги хода решения) (8).

Анализируя понятие «задача» в общей и частных дидактиках, будем иметь в виду учебную задачу, которая отличается

по своей структуре и функциональному назначению. Такая задача является элементом учебной деятельности. В. В. Давыдов отмечает, что учебная задача требует определенных способов умственной деятельности, ориентированных на овладение наиболее общими отношениями предметной действительности (9). Учебная задача предполагает открытие и освоение общих способов решения относительно широкого круга проблем научной и практической области.

В частных дидактиках оперируют различными определениями учебной задачи. Чаще всего встречается определение через структуру изучаемого предмета. В математике, например, А. А. Столяр в определении задачи выделяет ее требование (10), а В. В. Репьев указывает на необходимость функциональной зависимости между ее искомыми и данными величинами (11). В. М. Брадис определяет задачу через математический вопрос, не называя при этом ее признаков (12). Л. М. Фридман выделяет структурные элементы задачи (13).

Представляет интерес понимание задачи в методике преподавания физики и химии. Ю. В. Ходаков, разграничивая понятия «задача» и «упражнение», отмечает, что при решении задачи перед обучаемым стоит проблема в определении содержания и последовательности выполнения действий (14). «Физической задачей в учебной практике обычно называют проблему, которая в общем случае решается с помощью логических умозаключений, математических действий и эксперимента на основе законов и методов физики» (15, с. 5).

Таким образом, задача, выполняющая определенные функции в учебном процессе, является объектом изучения. В структуре задачи можно выделить условие (утверждение) и требование (вопрос), или данные и искомые величины.

Поэтому далее под задачей мы будем понимать объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы (условие и требование), и получение некоторого познавательного результата возможно при раскрытии отношения между известными и неизвестными элементами задачи.

Приступая к решению задачи, целесообразно изучить ее содержание, выделить условие и требование задачи. Приведем в качестве примера содержание задачи по молекулярной физике и проанализируем ее структуру и содержание.

Задача. Баллон объемом $V = 12$ л наполнен азотом при давлении $p = 8$ МПа и температуре $T = 3000$ К. Какая масса азота находится в баллоне?

В содержании этой задачи имеется утверждение и вопрос. Прочитав ее, выделим данные и искомые величины. Предметом задачи является газ в баллоне — азот при определенных условиях: давление p , объем V , температура T — данные величины. Масса газа m , которую необходимо найти, — искомая величина.

Достаточно часто в задаче содержится не только условие и требование, а несколько независимых утверждений и вопросов.

Процесс решения задачи можно осуществить определенными методами и способами. Под методом решения задачи следует понимать определенный подход к процессу ее решения.

При решении задач проявляются основные закономерности мыслительной деятельности человека, одновременно идет процесс усвоения и применения знаний. Мышление в этом случае представляет собой единую и вместе с тем многообразную по своим формам деятельность, которая протекает в различных операциях и процессах. К ведущим из них относятся анализ и синтез. Анализ представляет собой мысленное расчленение предмета, явления на составляющие его части и выделение существенных признаков, свойств, элементов. Синтез, вскрывая существенные связи и отношения между элементами, способствует восстановлению целого, расчлененного анализом. При выполнении определенных действий можно говорить только о превалировании той или иной мыслительной операции, так как разграничивать их не представляется возможным. Анализ и синтез существуют в единстве, определенной взаимосвязи, и в процессе решения задач проявляется целостная аналитико-синтетическая деятельность. На этом основании выделяются аналитический, синтетический и аналитико-синтетический методы решения задач.

Способ решения задачи — это система действий и средств для реализации того или иного метода решения задачи. Е. Н. Кабанова-Меллер отмечает, что «сформированный у школьника способ (прием) работы включает в себя прежде всего знание способа, то есть знание того, как надо действовать при решении задачи, затем умение пользоваться этим знанием, то есть владение способом» (16, с. 4). Среди многообразия способов решения задач можно выделить основные: логический, математический и экспериментальный. В свою очередь каждый из них включает в себя несколько разновидностей, например в математическом способе решения задач целесообразно выде-

лить арифметический, алгебраический, геометрический и графический способы.

Весь процесс решения задачи можно разбить на ряд этапов:

1 этап — чтение задачи, выделение предмета, описанного в содержании задачи; выделение данных и искомых величин;

2 этап — кодирование содержания задачи (краткая схематическая запись);

3 этап — перевод единиц измерения в одну систему или приведение к одному уровню;

4 этап — выявление сущности, описанной в содержании задачи;

5 этап — выбор способа решения;

6 этап — запись основных формул или уравнений, необходимых для решения задачи;

7 этап — получение в общем виде выражения для нахождения искомой величины;

8 этап — проверка наименования искомой величины;

9 этап — вычисление искомой величины;

10 этап — анализ реальности полученного результата;

11 этап — запись ответа.

Приведенные этапы решения задачи свидетельствуют о том, что процесс этот является сложным и многоплановым. Обобщим выделенные этапы решения задачи в основные действия. Первый и второй этапы относятся к ознакомлению с содержанием задачи. Третий, четвертый и пятый — к поиску решения (планирование решения задачи). С шестого по девятый этапы — к осуществлению решения. Десятый и одиннадцатый этапы — к анализу полученного результата (контроль).

Следовательно, в структуре процесса решения задач можно выделить следующие действия:

1) ознакомление с задачей (ориентирование);

2) выявление физической сущности и способа решения (планирование);

3) осуществление решения задачи;

4) анализ полученного результата (контроль).

Выделенные действия являются общими для процесса решения задач естественнонаучного цикла дисциплин (математика, физика, химия).

Для успешного овладения умением решать задачи необходимо у учащихся сформировать структурные элементы деятельности по их решению. Структура деятельности включает в себя совокупность действий, которые в свою очередь слагаются из

определенной системы операций. Каждое действие имеет ориентировочную, исполнительную и контрольную составляющие. С функциональной точки зрения выделяют следующие типы операций: ознакомление с условием, составление плана, осуществление решения, проверка правильности решения.

В задаче зафиксированы отдельные данные и искомые величины, условие и требование. В их соотношении и последующем разрешении заключается мыслительный процесс решения задачи. Исходным при решении выступает синтетический акт, представляющий соотношение между условием и требованием. Анализ же совершается в рамках этого соотношения через синтез. С физиологической точки зрения основой указанного процесса является формирование определенной системы условных временных связей, определенного динамического стереотипа. В основе формирования умения решать задачи лежат устойчивые системы временных условных связей. Важно отметить, что при выполнении отдельных операций может преобладать либо анализ, либо синтез, составляя основные закономерности мыслительной деятельности. Например, при выполнении операции «ориентирование», содержанием которой является «чтение задачи, выделение в ней предмета, данных и искомых величин», преобладающим выступает анализ. В операции «контроль» преобладающим является синтез, в то время как это не означает отсутствие всякого анализа. Можно с полным основанием сказать, что для успешного овладения умением решать задачи, важно развивать все мыслительные операции, совершенствуя тем самым психические функции, необходимые для их решения.

О. К. Тихомиров отмечает, что «операция — это способ, каким выполняется действие» (17, с. 47). При этом он разделяет действия и операции на внешние (практические) и внутренние (умственные). Таким образом, основные структурные элементы деятельности могут иметь как форму внешних процессов, так и форму внутренних процессов. Деятельность, действие и операция выступают при решении задач в виде сложных функциональных образований.

Анализируя психологическую теорию решения задач, можно в каждом действии выделить основные операции: ориентирование, планирование, исполнение, контроль. Содержание операций определяется типом и видом решения задач.

Остановимся подробнее на классификации и функциональном назначении учебных задач. Учебные задачи можно клас-

сифицировать по различным основаниям: по способу задания содержания задачи, по характеру требований, по способу решения, по целевому назначению, по степени сложности.

По способу задания содержания задачи различают текстовые, графические, экспериментальные и задачи-рисунки.

По содержанию задачи могут быть абстрактные и конкретные. В задачах с конкретным содержанием можно выделить политехнические, производственно-технические, краеведческие, исторические, межпредметные, практические, бытовые, занимательные.

По характеру требования следует различать задачи на нахождение искомого, на конструирование, на доказательство.

По способу решения целесообразно выделить качественные и количественные задачи, графические, экспериментальные и задачи-рисунки.

По целевому назначению можно отметить задачи для аудиторного решения и домашнего, тренировочные, познавательные, творческие и исследовательские.

Целесообразно выделить задачи по способу и роли в формировании понятий: задачи на уточнение признаков понятий, задачи на уточнение содержания и объема понятий, задачи на дифференцирование понятий, задачи на установление или уточнение связи данного понятия с другими.

Если в процессе изучения определенной дисциплины в полном объеме будут представлены все виды задач, то получится система задач. Выделенная система будет являться предметом познания, а целью обучения становится познание этой системы. Определим эту систему как некоторую совокупность задач, находящихся во взаимосвязи друг с другом и выполняющих определенные дидактические функции в процессе обучения. В содержании этой системы можно выделить несколько основных аспектов и связанных с ними функций. Такими функциями являются: обучающая, развивающая и управляющая.

Обучающая функция состоит в том, что в содержании учебной задачи и процессе ее решения представлены новые для обучаемого знания. Развивающая функция задач заключается в развитии мышления, находящемся в неразрывной связи с формированием понятий. Информация, содержащаяся в задачах, и процесс осуществления их решения носят не только познавательный характер, но и воспитывающий. Управляющая функция заключается в том, что система задач является целенаправленной; создание и использование системы задач в

учебном процессе подчинено достижению дидактических и воспитательных целей обучения.

В основу построения дидактической системы задач следует положить системные принципы: целостность, структурность, взаимосвязь, иерархичность, многоуровневость.

Проследим, как преломляются эти системные принципы в построении дидактической системы задач.

Целостность является обобщенной характеристикой сложных по своему содержанию и структуре объектов. В нашем случае объектом выступает учебная задача, которая в свою очередь является подсистемой системы задач. Целостность выражается в несводимости свойств системы задач к сумме свойств отдельных задач. Каждая задача подсистемы задач выполняет определенные функции в учебном процессе. Например, решение графических задач направлено на формирование графических умений, решение экспериментальных задач нацелено на формирование экспериментальных умений. Система задач раздела курса физики «Кинематика» предполагает формирование у учащихся кинематических понятий, умений применять полученные знания в практической деятельности. Система задач по всему курсу физики выступает одним из средств развития мышления учащихся и подготовки их к творческой деятельности. Сформированность умения решать задачи является в этом случае критерием усвоения знаний и умственного развития.

Структурность предполагает, что между задачами, образующими систему, существуют определенные связи и отношения. В системе задач представлены различные типы и виды задач из рассмотренной ранее классификации.

Входящие в дидактическую систему задачи взаимосвязаны, взаимообусловлены и взаимозависимы друг от друга, имеют целевую установку и значимость в учебном процессе при изучении основ наук, зависят от социально-экономических требований, предъявляемых к образованию. В качестве примера рассмотрим разделы курса физики «Механика» и «Электростатика». При изучении основных вопросов этих разделов постоянно приходится оперировать понятиями векторных и скалярных величин, производить запись уравнений, необходимых для решения задач, в векторном виде, проекциях на выбранные координатные оси и модулях величин. Формирование этих понятий начинается в курсе математики, а в дальнейшем в курсе физики средней и высшей школы. Чтобы избежать труд-

ностей при использовании понятий векторной алгебры в курсе физики, целесообразно при решении задач по математике и физике учитывать основные характеристики скалярных и векторных величин, что устраняет неоднозначность их толкования и использования. Аналогично обстоит дело с таким понятием, как «изменение». Математики в процессе решения задач часто употребляют этот термин, в то время как в физике изменение может выражать приращение величины или ее убыль. Во многих случаях пренебрегать точностью терминов недопустимо, в частности в теореме о приращении кинетической энергии или понятии «убыль потенциальной энергии».

Иерархичность следует рассматривать с позиции выделения двух аспектов: во-первых, каждая задача может быть изучена как система; во-вторых, последовательность в расположении задач в системе осуществляется на основе упорядоченности. В задаче в единстве представлены условие и требование. Мыслительная деятельность человека в этом случае направлена на разрешение требования задачи с помощью определенных методов, способов, средств. Система задач по данной теме, разделу изучаемого предмета строится в определенной последовательности с учетом дидактических условий, значимости и ценности задач в формировании знаний и умений.

Система задач может быть законченной, если в основе ее построения учтена многоуровневость, т. е. представимость задач, различных по виду и типу, в частности количественных, качественных, экспериментальных, графических, простых, сложных и т. д. Каждый из видов таких задач требует определенных подходов к их решению, построению множества алгоритмических и эвристических предписаний и приемов решения, тем самым обеспечивая многоуровневость.

Система задач может успешно применяться при соблюдении определенных условий. Условия использования системы учебных задач прежде всего исходят из принципов дидактики: наглядности, сознательности и активности, научности, доступности, прочности знаний, систематичности и последовательности.

К числу таких дидактических условий могут быть отнесены следующие:

- обоснованность применения определенных методов и способов решения различных видов задач;
- осознанность овладения структурой и содержанием процесса решения задач;

- целенаправленность в формировании алгоритмических и эвристических приемов решения задач;
- преимущество школьного и вузовского подхода к обучению умению решать задачи;
- систематичность и последовательность в формировании умения решать задачи;
- общность подходов к обучению умению решать задачи;
- перенос усвоенного умения решать задачи на специальные знания.

Литература

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989.
3. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976.
4. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976.
5. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. М.: Высшая школа, 1972.
6. Балл Г. А. О психологическом содержании понятия «задача» // Вопросы психологии. 1970. № 6.
7. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1984.
8. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
9. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
10. Столяр А. А. Педагогика математики. Минск, 1969.
11. Репьев В. В. Общая методика преподавания математики: Пособие для пед. ин-тов. М.: Учпедгиз, 1958.
12. Брадис В. М. Методика преподавания математики в средней школе: Учеб. пособие для пед. ин-тов. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1951.
13. Фридман Л. М., Турецкий Е. Н. Как научиться решать задачи. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1989.
14. Ходаков Ю. В. Преподавание химии в 7 — 9 классах: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1969.
15. Каменецкий С. Е., Орехов В. П. Методика решения задач по физике в средней школе: Кн. для учителя. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1987.
16. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
17. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во МГУ, 1969.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

В. Е. Алексеев, А. И. Влазнев, Д. М. Комский **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В СФЕРЕ ТЕХНИКИ: СУЩНОСТЬ** **ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Содержание трудовой деятельности человека в современных условиях измеряется не только степенью ее интенсивности, но и уровнем проявления творчества. При этом наблюдается обратная тенденция: с развитием общества относительное количество и интенсивность физического труда убывают, а труда интеллектуального — возрастают. Изменяется и оценка труда и труженика в социуме. Все большую общественную значимость приобретает творческий труд, а значит и творчески работающий человек. Поэтому проблемы творчества и творческой личности все более перемещаются в центр внимания философов, социологов, психологов, педагогов. Изучение творческого процесса и путей развития творческих способностей чрезвычайно важно для задачи эффективной подготовки творчески мыслящих людей.

Большая роль в решении этой задачи отводится привлечению учащихся всех возрастных групп к разнообразной (репродуктивной и творческой) деятельности в сфере техники. Особенно актуально это теперь, когда происходящие в стране революционные социально-экономические изменения требуют выведения народного хозяйства на качественно иной технико-технологический уровень. Рабочие, инженеры нового поколения должны уметь эффективно и достаточно быстро овладевать не только современной техникой, но и той, которая появится в будущем, в создании и эксплуатации которой им предстоит участвовать.

Педагоги, занимающиеся исследованиями и методическими разработками в этой области (а также реализующие такие разработки на практике) и вынужденные пользоваться соответствующим понятийным аппаратом, нередко относятся весьма небрежно к выбору и употреблению терминов, описывающих различные формы деятельности детей в сфере техники, что не может не сказываться отрицательно как на развитии теоретических положений, так и на решении практических задач. На

это сетовал еще более тридцати лет тому назад Ю. К. Бабанский, отмечая, что «в методической литературе термины "деятельность" и "творчество" часто неправомерно отождествляются», и многие авторы не делают различия между терминами техническое творчество, техническая самостоятельность или работа по технике вообще, употребляя их «равнозначно независимо от того, идет ли речь о вечерах, беседах или о практической работе, в процессе которой совершенствуются приборы и наглядные пособия» (1, с. 3 — 4). И хотя на протяжении последующих десятилетий анализу и уточнению понятийного аппарата этого раздела педагогической науки и практики было посвящено немало трудов (см., напр.: 2 — 5), замечание Ю. К. Бабанского не лишено актуальности и сегодня.

Особенно «не повезло» в этом отношении термину детское техническое творчество и синонимичным выражениям техническое творчество учащихся и техническое творчество школьников, которые, как и 30 лет тому назад, часто используются даже в тех случаях, когда рассматриваемая деятельность детей хотя и относится к сфере техники, но отнюдь не является творческой.

Творчество, как известно, коротко может быть определено как целенаправленная деятельность человека, в результате которой создаются новые материальные и духовные ценности, обладающие общественным значением (6, с. 11). В научной работе творчество выражается в открытии новых, ранее не известных закономерностей в мире природы, общества и сознания или в разработке новых методов (методик, способов, приемов) познания, исследования окружающей среды. В художественной сфере — это создание новых произведений литературы, искусства или оригинальная интерпретация уже известных произведений. Возможно творчество и во всех других видах деятельности людей. Что же касается, в частности, сферы техники, то здесь творчество проявляется в разработке новой технологии получения уже известных продуктов или в создании (конструировании) новых машин, приборов, устройств и других технических объектов, т. е. другими словами, — в оригинальном решении разнообразных технических задач. Своеобразием таких задач является то, что их содержание базируется на техническом материале, их требования связаны с большой неопределенностью области поиска решения, само ре-

шение может быть многовариантным, а процесс решения носит творческий характер.

Поэтому *техническое творчество* и определяют обычно как вид деятельности человека, состоящий в целесообразном решении в идее и в форме материального воплощения какой-либо технической задачи при условии, что это решение обладает существенной новизной и социальной значимостью.

Психологи, анализируя процесс технического творчества, отмечают характерные черты зарождения и развития этого процесса. В результате более или менее длительной деятельности человека в какой-либо конкретной области техники у него возникает неудовлетворенность существующими машинами, материалами, их использованием, технологией рабочего процесса и т. п. Появляется потребность что-то изменить, улучшить, внести что-то новое. На основе осмысления возникшей потребности формулируется конкретная техническая задача: «...сделать так, чтобы...». В этом аспекте проводится анализ и переоценка имеющихся знаний, изыскивается недостающая информация. В результате поиска, анализа и переосмысления находится принципиальное решение задачи, которое затем уточняется и детализируется. Далее следует материальное воплощение проекта и практическая проверка сделанного изобретения или усовершенствования. В ходе работы над новой конструкцией (новой технологией) или в процессе ее использования может возникнуть новая потребность, новая техническая задача и т. п.

Таким образом, в структуре творческого процесса здесь можно вычлениить три основных этапа:

- 1) осознание и обоснование идеи,
- 2) техническая разработка задачи и практическая работа над ней;
- 3) апробация объекта в работе и оценка результата творческого решения.

Эти этапы творческого процесса в реальных условиях далеко не всегда строго последовательны, они тесно взаимосвязаны, могут вклиниваться друг в друга или быть разделены во времени. Тем не менее, каждый этап должен иметь отчетливо выраженный результат: на первом этапе им является осмысленная и принятая идея; на втором — конструкторско-технологическая разработка идеи, доведение ее до возможности практической реализации и практическая реализация решения; на третьем — анализ, доработка и оценка решения.

Процесс технического (как и всякого другого) творчества и его продукт могут быть охарактеризованы рядом специфических признаков, важнейшими из которых являются *новизна* (оригинальность) и *социальная значимость*. В новизне заключается основное отличие творчества от репродуктивной деятельности, а общественная значимость отличает истинное творчество от бесполезных для социума новаций.

Наряду с этими *объективными* факторами, характеризующими творческий процесс и его результат, необходимо выделить также *субъективные* факторы: сам процесс творчества, его эмоциональный и познавательный аспекты. Наконец, чрезвычайно важным субъективным фактором творческого процесса является *развитие личности* индивида.

Участие в творческой деятельности не проходит для человека бесследно: совершенствуются его собственные качества, расширяются и углубляются кругозор, знания, опыт, раскрываются его способности и таланты — происходит самоутверждение и самореализация личности. Этот фактор приобретает особое значение в тех случаях, когда к процессу творчества привлекается молодежь, подрастающее поколение: творческая деятельность может стать при этом эффективным средством образования, воспитания и развития учащихся. Поэтому именно *педагогический* аспект придает особую важность культивированию творчества в детском возрасте.

Исследованиями педагогов и психологов установлено, что творчество детей и взрослых имеет одну и ту же физиолого-психологическую основу. Стадия протекания творческого процесса, активность и напряжение творческой деятельности детей и подростков аналогичны соответствующим этапам и характеристикам творчества взрослых. Это, однако, не значит, что можно поставить знак равенства между основными признаками и спецификой процесса творчества и его продукта у этих двух возрастных категорий людей. Наоборот, между ними наблюдаются весьма существенные различия.

Прежде всего, велико различие творческого воображения ребенка и взрослого. Опыт ребенка мал, а интересы его проще, элементарнее, чем интересы взрослого; отношения его с окружающим миром также не имеют той сложности, тонкости и многообразия, которые характерны для взрослого человека. К тому же развитие воображения в детском возрасте опережает развитие интеллекта, рассудка. Эта относительная самостоятельность детского воображения, его независимость от деятель-

ности отстающего в развитии рассудка является выражением *бедности* детской фантазии.

Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но при этом он больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует. Поэтому в его фантазии гораздо больше нереального, вымышленного. Связи творческой фантазии с действительностью в работе его мозга развиваются только с годами, медленно и постепенно.

Переломный этап в развитии творческого воображения приходится на переходный возраст — период полового созревания. В это время у подростка подытоживается накопленный опыт, формируются так называемые постоянные интересы, быстро свертываются интересы детские, и в связи с общим созреванием получает окончательное оформление и деятельность его воображения. Интеллект в своем развитии «догоняет» воображение и далее идет с ним «в ногу».

Известно, что переходный период отличается противоречивостью, полярностью характеризующих его признаков: это возраст нарушенного равновесия детского организма и неустановившегося еще равновесия организма взрослого. Вот почему и воображение в этот период характеризуется переломом, разрушением и поиском нового равновесия. Происходит глубокое преобразование воображения: из субъективного оно превращается в объективное (7). Это подтверждается, например, тем, что у большинства детей исчезает пристрастие к рисованию (столь характерное в более раннем возрасте). Ребенок начинает критически относиться к своим рисункам, детские схемы перестают его удовлетворять. Свертывание детской фантазии проявляется также и в том, что у детей пропадает интерес к наивным играм более раннего детства, к фантастическим сказкам и рассказам.

В переходном возрасте многие подростки, пройдя критическую фазу развития, испытывают подъем творчества, проявляя интерес и пристрастие к литературе, живописи, музыке, математике, технике и т. п. Одаренные в той или иной области подростки при благоприятных внешних условиях и тем более при организации специальных занятий с ними быстро развиваются и в дальнейшем могут достичь в своем творчестве значительных успехов.

То, что именно с переходного возраста часто берет начало такая творческая деятельность, не должно вызывать удивления. Ведь нужен достаточный запас личных переживаний, свой

собственный опыт, знания, умение анализировать накопленные наблюдения и факты, отношения между людьми и т. п., чтобы создать нечто свое, по-новому (со своей точки зрения) воплощающие действительные факты жизни. Ребенок более раннего возраста не в силах этого сделать, и поэтому его творчество имеет чисто условный и во многих случаях наивный характер. А в переходном возрасте творчество стимулируется мощным подъемом духовных сил и субъективных переживаний, ростом опыта и уровня знаний, разрастанием и углублением интимной жизни подростка, так как у него в эту пору создается особый, свой внутренний мир.

Рассмотренные особенности творческого воображения детей и подростков не могут не влиять на процесс их творчества и на его результаты. Продукт творческой деятельности учащихся существенно отличается от продукта творчества взрослых. В деятельности взрослого человека творческое решение, прежде чем получить право на жизнь, держит экзамен перед всем накопленным в течение веков коллективным опытом человечества. От детского творчества такого требовать нельзя. Опыт отдельного индивида не сравним с коллективным опытом человечества, а опыт ребенка — тем более.

Если важнейшими объективными признаками творчества взрослых являются новизна и социальная значимость, то творчество детей и подростков этим критериям удовлетворять не может. Поэтому, рассматривая деятельность учащихся (детей, подростков), педагоги и психологи прибегают к уточнению понятий новизны и социальной значимости.

Новизна может быть объективной, если создается нечто действительно новое, ранее не известное человечеству, и субъективной, т. е. новизной только для самого творящего индивида. Применительно к учащимся субъективной новизны достаточно, чтобы признать их деятельность творческой.

Аналогично признак социальной значимости творчества применительно к учащимся заменяется более «скромным» признаком индивидуальной или общественной *полезности*. Если для творчества взрослых обязательна общественная значимость результата, то для школьников это вовсе не обязательно: достаточно и индивидуальная (личная) полезность продукта творчества.

Такое уточнение основных объективных признаков творчества применительно к учащимся отражает, однако, только одну сторону педагогического аспекта этой их деятельности и одну

цель: создание и усовершенствование учащимися технических объектов, разработку технологических процессов (т. е. решение технических задач).

Другая сторона — это учебно-воспитательная работа педагога с учащимися, в которой техническое творчество становится мощным средством повышения ее эффективности. Здесь техническое творчество учащихся (и руководство педагогов этой деятельностью) имеет конечной целью не столько создание определенного продукта (технических объектов, технологических разработок), имеющих общественно полезную значимость (хотя и это важно и нужно), сколько познавательный и воспитательный эффект — формирование знаний, интересов и склонностей, развитие творческих способностей учащихся.

Таким образом, в зависимости от акцентируемой стороны педагогического аспекта возможно одно из двух следующих определений технического творчества учащихся:

1) техническое творчество учащихся — это целесообразное решение ими каких-либо технических задач с признаками объективной или субъективной новизны и общественной или индивидуальной полезности в процессе целенаправленного обучения, воспитания, развития творческих способностей;

2) техническое творчество учащихся — это целенаправленный процесс их обучения, воспитания, развития творческих способностей на основе целесообразного решения каких-либо технических задач с признаками объективной или субъективной новизны и общественной или индивидуальной полезности.

Очевидно, оба определения лишены принципиальных различий и, по-видимому, одинаково раскрывают сущность рассматриваемого явления. При анализе структуры технического творчества учащихся мы исходим из целостного представления о сложной системе взаимодействия воспроизводящих, познавательных и творческих действий в этом процессе.

Воспроизводящие действия проявляются прежде всего в умении применять приобретенные знания, умения и навыки при решении технических задач. При разработке технической документации учащемуся приходится использовать знания, полученные на уроках черчения, специальной технологии; при выполнении расчетов — математики; при определении общей идеи конструкции — физики, общетехнических предметов и т. д.

Познавательные действия связаны с накоплением знаний

об устройствах, принципах действия и управления станками, умений и навыков владения инструментом, а также с поиском научно-технической информации, специальных сведений об объектах техники (моделях, механизмах, приборах, приспособлениях и т. п.) Эти действия осуществляются на базе и в контексте знаний, умений и навыков, приобретаемых в учебном процессе.

Творческие действия отражают самостоятельный поиск решения производственно-технических задач, связанных с конструированием, разработкой предложений по изменению технологии, созданием различных приспособлений, отысканием резервов экономии материалов, энергии, решением рационализаторских и изобретательских задач и т. п. Эти действия предполагают осознание теоретической и практической значимости решаемых задач, выдвижение гипотез и их обоснование, планирование основных этапов деятельности с привлечением необходимых средств ее осуществления, перенос знаний, умений и навыков в новую ситуацию.

Таким образом, воспроизводящие, познавательные и творческие действия в процессе творческой деятельности учащихся являются структурными единицами этой деятельности, так как обладают основными ее свойствами: целью, средствами осуществления и полученным результатом. Вместе с тем каждое из этих действий отличается от творческой технической деятельности, поскольку отдельное действие не определяет ее целостную структуру.

С учетом вышеизложенного можно дать более развернутое определение понятия «техническое творчество учащихся» (то же «детское техническое творчество») — это самостоятельная, педагогически направляемая, осуществляемая на уроках и на внеклассных занятиях творческая деятельность учащихся, связанная с созданием объективно или субъективно новых, общественно или индивидуально полезных технических объектов (либо с рационализацией технологических процессов) и эффективно способствующая формированию знаний, умений, навыков и качеств личности, присущих новаторам, рационализаторам и изобретателям.

Можно далее конкретизировать различные аспекты рассмотрения этого понятия, формулируя следующие функциональные определения:

— это совокупность разнообразных (мысленных, практических) способов взаимодействия учащихся с техническими объ-

ектами, опосредованных педагогическим воздействием, в результате которого учащиеся целенаправленно и систематически приобретают умения творчески решать производственно-технические задачи, постепенно приближающиеся к рационализаторским, характерным для будущей профессиональной деятельности на производстве;

— это форма реализации политехнических знаний, умений и навыков, имманентно связанных с характером и содержанием творческих производственно-технических задач;

— это способ включения учащихся в активную познавательную-преобразующую деятельность с целью обширного информационного поиска, обогащения научно-технической информацией, овладения методами субъективно или объективно новых технических решений;

— это средство стимулирования потребности в техническом творчестве с учетом индивидуальных особенностей, формирования опыта творческой деятельности, развития профессионально-технических интересов;

— это форма привлечения учащихся к коллективному труду с элементами хозрасчета, в процессе которого успешно формируются мотивы, потребности и творческие задатки личности;

— это форма сотрудничества, способствующая развитию межличностных отношений учащихся, формированию творческого отношения к труду, качеств личности, свойственных новаторам и рационализаторам.

Теперь мы можем вернуться к началу настоящей статьи и рассмотреть соотношение между понятиями «творчество», «любительство» и «самодетельность» применительно к деятельности детей (учащихся, школьников) в сфере техники.

Прежде всего, примем во внимание, что термины любительство и самодетельность в нашем случае можно рассматривать как синонимы. В самом деле, одно из значений слова самодетельность — активность и самостоятельность в каком-либо деле лиц, не занимающихся этим делом профессионально. Любительство же — это занятие чем-либо не на профессиональном уровне, а из-за интереса (8). Таким образом, эти слова достаточно близки по значению. К тому же каждое из них может служить антонимом к слову профессионализм. При этом оба термина применимы по отношению к творческой деятельности (творческая самодетельность, любительское творчество и т. п.), хотя вполне допустимо их использование и в тех случаях, когда деятель-

ность носит не творческий, а чисто репродуктивный характер. Следовательно, понятие «техническая самодеятельность» («техническое любительство») шире понятия «техническое творчество» и полностью охватывает его.

Далее отметим, что в теории творчества принято четкое подразделение творческой деятельности на *профессиональную* и *непрофессиональную*. Не останавливаясь подробно на обосновании и разъяснении такого подразделения (см., напр.: 6, с. 27 — 38; 9, с. 13 — 15), укажем лишь, что основным признаком профессионального творчества является его связь с выполнением трудовых обязанностей; при этом мотивацией и стимулом такой творческой деятельности служит, в первую очередь, материальное вознаграждение за труд. Непрофессиональное же (любительское или самодеятельное) творчество объединяет все виды творческой деятельности, не связанные с ожидаемым вознаграждением; для него характерны: существование в сфере свободного времени, добровольность и бескорыстие, увлеченность и стремление к наиболее полному раскрытию своих сил и способностей. Граница профессионального и непрофессионального творчества проходит по характеру основной мотивации и по характеру отношений с обществом в процессе труда. «Профессиональная работа (и любимая, и нелюбимая) совершается преимущественно ради заработка», непрофессиональная — «из-за стремления к максимально целостной и всесторонней реализации себя, т. е. по мотивам духовного свойства» (10, с. 23).

Обращаясь теперь к творческой деятельности детей (учащихся, школьников), и в частности к их техническому творчеству, мы можем утверждать, что такую деятельность нельзя считать профессиональной: ребенок, подросток, даже старший школьник — это еще далеко не профессионал! Поэтому детское техническое творчество — это всегда техническое любительство, техническая самодеятельность.

Что же касается выражения *работа по технике*, все еще устойчиво обитающего в лексиконе многих педагогов (и не только педагогов!) — по аналогии с *работой по математике, биологии, истории* и т. п., — то за этим выражением целесообразно сохранить смысл «деятельность в данной сфере вообще», т. е. вне зависимости от форм и конкретного содержания этой работы.

В заключение отметим, что привлечение учащихся к активной творческой деятельности в сфере техники способствует ре-

шению целого ряда важных педагогических задач. Функционально эти задачи можно разделить на три группы — образовательные, воспитательные и практические.

Решение задач первой группы заключается в том, чтобы ознакомить учащихся в доступной их пониманию форме с ролью техники в жизни человека, с основными направлениями научно-технического прогресса, с ведущими для того или иного экономического района отраслями промышленного и сельскохозяйственного производства. На конкретных примерах раскрывается значение науки, ее законов и закономерностей как фундамента современной техники и основы прогнозирования техники будущего. Учащиеся знакомятся с основными массовыми профессиями, с организацией и культурой труда, с методами работы новаторов, изобретателей, узнают о возможных путях повышения производительности труда и эффективности производства. Кроме того, в процессе поисково-конструкторской деятельности у учащихся интенсивно развивается техническое мышление.

К задачам второй группы следует отнести воспитание у детей и подростков уважения к людям труда, стремления следовать примеру новаторов производства, вносить свой посильный вклад в общий созидательный труд. Участие в техническом творчестве способствует развитию у подрастающего поколения патриотических чувств, гордости за достижения своего народа, выдающийся вклад отечественных ученых, изобретателей в мировую науку, технику, культуру. Творческая техническая самостоятельность учащихся воспитывает сознательное и ответственное отношение к труду, служит эффективным средством развития и совершенствования качеств личности в соответствии с этическими нормами, принятыми в нашем обществе.

Третья группа задач связана с подготовкой школьников к трудовой деятельности. Техническое творчество учащихся способствует овладению языком техники — эскизами и чертежами, выработке умений и навыков пользования различными инструментами, рабочими приспособлениями, контрольно-измерительными приборами, аппаратами и машинами, т. е. всем тем, что служит базой для технически грамотной постройки моделей, приборов, устройств, машин. Участие в творческом процессе помогает школьникам видеть и решать технические задачи в окружающей жизни, искать лучшие варианты решения, опираясь на знания, полученные на уроках и внеклассных занятиях.

Поэтому для удовлетворения социального запроса общества в творческих кадрах необходимо во всех звеньях школы — начальной, средней, высшей — самое пристальное внимание уделять максимальной стимуляции творческой деятельности учащихся в сфере техники.

Литература

1. *Бабанский Ю. К.* Техническая самодеятельность пионеров. М., 1962.
2. *Дидактические основы развития технического творчества в трудовом обучении учащихся городской школы* / Под ред. П. Н. Андрианова. М., 1976.
3. *Разумовский В. Г.* Развитие технического творчества учащихся. М.: Учпедгиз, 1961.
4. *Столяров Ю. С.* Развитие технического творчества школьников: Опыт и перспективы. М.: Просвещение, 1983.
5. *Техническое творчество учащихся* / Под ред. Ю. С. Столярова, Д. М. Комского. М.: Просвещение, 1989.
6. *Комский Д. М.* Основы теории творчества: Пособие для студентов и учителей. Екатеринбург, 1993.
7. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
8. *Словарь русского языка: В 4 т.* / Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981 — 1984.
9. *Культура и творчество масс* /Под ред. Л. Н. Когана, Н. В. Мартыновой. Свердловск, 1976.
10. *Смирнова Е. И.* Теория и методика организации самодеятельного творчества трудящихся в культурно-просветительных учреждениях. М.: Просвещение, 1983.

Н. С. Пряхников
СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ
«ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ»
И «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ»

Необходимость уточнения и различения понятий «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение» вызвана рядом причин. Понятие «самоопределение» в последние годы является одним из наиболее употребляемых в педагогике и психологии, поэтому, как это нередко случается при злоупотреблении популярными словами, появляется опасность размывания границ понятия и даже потери его смысла. На сегодняшний день не существует общепризнанных определений понятий «профессиональное самоопределение», «жизненное самоопределение», «личностное самоопределение». Нередко эти понятия используют как синонимы самореализации, самоактуализации, самоосуществления и даже отождествляют с понятием «карьера». Объясняется это реальной сложностью данных понятий и попыткой разных авторов отыскивать в них все новые и новые смыслы. Предлагаемая статья также не претендует на окончательное определение этих понятий и является лишь попыткой их уточнения.

Многие авторы используют отдельные понятия: «профессиональное самоопределение», «жизненное самоопределение» и «личностное самоопределение» (1; 2; 3). Но часто оказывается, что разница между этими понятиями очень незначительная. Например, рассуждая о профессиональном самоопределении, Е. И. Головаха отмечает, что «самоопределение предполагает акцент на самодетерминации личности», ее ориентации на будущие жизненные перспективы и далее приходит к выводу, что исследование профессионального самоопределения должно осуществляться обязательно в контексте жизненной перспективы, важным элементом («ядром») которой являются ценностные ориентации, жизненные планы и цели (2).

Рассуждая о самоопределении и самореализации личности, И. С. Кон отмечает, что любое описание человеческой жизни предполагает два главных вопроса: 1) «что человек делает, какова его предметная деятельность и как он сам к ней относится» (труд в широком смысле слова); 2) «каковы его взаимоотношения с окружающими людьми» (общение) (3, с. 209).

Нередко при рассмотрении самоопределения личности гово-

рят одновременно и о самореализации, и о самоактуализации. Это означает, что самоопределение связывается не только с актом выбора (упрощенное понимание самоопределения), но и с совершенствованием себя в выбранной деятельности (с самоопределением в полном смысле). «Самоактуализация — это не конечное предназначение человека, — отмечает В. Франкл. — Подобно счастью самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя. Если он намеревается актуализировать себя вместо смысла, смысл самоактуализации тут же теряется» (4, с. 58 — 59). Конкретизируя свои слова, В. Франкл вспоминает К. Ясперса, сказавшего, что «человек становится тем, что он есть, благодаря делу, которое он делает», а также А. Маслоу, отметившего, что «дело самоактуализации» может быть сделано лучше всего «через увлеченность значимой работой» (4, с. 59). Примечательно, что В. Франкл, выступая осенью 1992 г. перед психологами МГУ им. М. В. Ломоносова, еще раз призвал не воспринимать термин самоактуализация буквально (как актуализацию того, что якобы заложено в человеке изначально), а понимать его как «выход человека за пределы самого себя» и реализацию себя в жизнедеятельности, а не в самом себе.

Предостерегая от буквального понимания самого термина самоопределение, П. Г. Щедровицкий пишет: «Неправильно понимать самоопределение как "определение относительно себя". Понятие самоопределение предполагает наличие не только самого процесса и включенность в него субъекта (эмпирического или трансцендентального), но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит» (5, с. 109). Он также отмечает, что нельзя ориентироваться и на однозначные пределы и пространства, иначе исчезнет сам смысл слова самоопределение, который П. Г. Щедровицкий видит в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать собственную сущность (5).

Все сказанное выше позволяет с большим пониманием и уважением отнестись к уже давно выделенным Е. А. Климовым трем основаниям («трем китам») профессионального самоопределения: «хочу», предполагающему учет желаний и склонностей человека; «могу», предполагающему его реальные и перспективные возможности; «надо», предполагающему по-

требность в выбираемой и осваиваемой человеком деятельности со стороны производства и общества в целом (6). Дело в том, что в недавние «доперестроечные» годы третье основание — «надо» — воспринималось многими специалистами и школьниками с некоторой иронией. Но уже в последние годы, когда и производство, и общество стали все больше и больше отворачиваться от молодежи, оканчивающей школу, значение этого основания (учет реальной потребности в той или иной деятельности) для полноценного самоопределения личности неизмеримо возросло. Поэтому сейчас уже должно быть очевидным, что говорить о самоопределении без учета потребностей общества и без стремления как-то изменить общество в плане расширения возможностей самоопределения его членов, особенно молодежи, просто несерьезно.

В разработанной Институтом профессионального самоопределения при РАО «Концепции профессионального самоопределения» само профессиональное самоопределение рассматривается как «Я-концепция» личности, в которой отражается ее понимание переживаний и намерений, отношение к предметным действиям в профессиональной деятельности в конкретных условиях» (7, с. 33). И все-таки, на наш взгляд, не стоит ограничиваться лишь «конкретными условиями», которые далеко не идеальны для полноценного самоопределения, но стараться учитывать и более оптимистичную перспективу самоопределения в других социально-экономических и духовно-культурных условиях, т. е. быть не только «прагматиками», но и «мечтателями» в перспективах профессионального и личностного самоопределения. Это тем более относится к педагогике и психологии, которые по своей сути должны идти впереди общества, особенно в вопросах самоопределения личности.

Для уточнения понятий «профессиональное самоопределение», «жизненное самоопределение» и «личностное самоопределение» целесообразно выделить различные типы и уровни самоопределения. При выделении типов самоопределения был использован критерий степени свободы выбора, диапазон маневра человека в рамках выполняемой и осваиваемой деятельности.

В целом можно обозначить следующие типы самоопределения:

- самоопределение в конкретной трудовой функции, операции;
- самоопределение на конкретном трудовом посту;

- самоопределение в специальности;
- самоопределение в профессии (в группе родственных специальностей);
- жизненное самоопределение;
- личностное самоопределение (как высший уровень жизненного самоопределения);
- самоопределение в культуре (как высший уровень личностного самоопределения).

Рассмотрим, насколько реализуется в выделенных типах степень свободы человека в рамках выполняемой деятельности. Есть люди, которые находят смысл своей работы в качественном выполнении отдельных трудовых функций или операций (например, работа на конвейере). Если человек работает в таком режиме годами и даже привыкает к такой работе, то его зависимость от данной деятельности усиливается по нарастающей. Свобода выбора и диапазон маневра человека в данном случае минимальны. Поскольку для большинства работников такой труд (с высокой монотонией) почти невыносим, опытные руководители стараются обогащать работу своих подчиненных (новыми более сложными функциями, сменой характера работы и т. п.), т. е. как бы искусственно расширяют возможности маневра для работников. И все-таки есть некоторые люди, с удовольствием реализующие себя даже в столь ограниченной деятельности.

Самоопределение на конкретном трудовом посту предполагает выполнение довольно многообразных (и нередко довольно сложных) функций, например, труд высококлассного токаря или художника, работающего только в своей мастерской. Возможности самореализации в рамках выполняемой деятельности здесь уже значительно выше, чем в первом случае, однако у некоторых работников смена конкретного трудового поста может привести к значительному снижению качества работы (например, переход на другой станок после многолетней работы на «своем» станке).

Самоопределение на уровне конкретной специальности предполагает сравнительно безболезненную смену различных трудовых постов, и в этом смысле возможности самореализации еще больше расширяются. Например, водитель такси без особых проблем пересаживается на разные легковые машины. При этом даже хорошие таксисты, когда им приходится пересаживаться на большегрузные самосвалы, иногда испытывают большие трудности и даже отказываются от новой работы, т. е.

успешное самоопределение в конкретной специальности (водитель-таксист) еще не предполагает автоматически успешное самоопределение в профессии (водитель вообще). Самоопределение в конкретной профессии предполагает, что работник способен выполнять близкие, смежные виды трудовой деятельности, т. е. его возможности выбора еще больше расширяются. Напомним, что профессия — это группа родственных специальностей (например, профессия — водитель, специальность — водитель автобуса; профессия — учитель, специальность — учитель биологии и т. п.). По сравнению с предыдущим типом работник выбирает не только трудовые посты, но и сами специальности. Поскольку в дальнейшем все-таки будет сделана попытка развести понятия «профессиональное самоопределение» и «личностное самоопределение», нам представляется целесообразным дать общее определение профессии и выделить основные характеристики профессиональной деятельности, несколько расширив определение профессии, предложенное Е. А. Климовым (6). Профессия — это ограниченный вследствие разделения труда вид общественно полезной деятельности, выполняемой человеком добровольно и сознательно за определенное вознаграждение (в настоящее время — в основном за деньги), дающей человеку определенный общественный статус и предполагающей специальную и целенаправленную подготовку (в настоящее время и специальный документ о профессиональной подготовке или переподготовке). Отсюда профессиональное самоопределение — это самостоятельное, осознанное и добровольное построение, корректировка и реализация профессиональных перспектив, предполагающие выбор профессии, получение профессионального образования и совершенствование в данной профессиональной деятельности.

Есть смысл кратко обозначить и такие понятия, как «квалификация» и «должность». Квалификация — это уровень профессионального мастерства, который формально выражается в различных разрядах, категориях и т. п. Несколько более запутанная ситуация с понятием «должность». С одной стороны, это также показатель степени мастерства (например, преподаватель, старший преподаватель и т. п.), а с другой стороны, это вид руководящей работы (например, начальник отдела, бригадир и т. п.). С психологической точки зрения второе понимание термина должность относится к новому виду профессионального труда. Например, если инженера повыша-

ют в должности и делают начальником отдела, то это вовсе не означает, что хороший инженер автоматически превращается в хорошего руководителя, так как и предмет труда, и средства, и условия, и характер межличностных производственных отношений у них разные. К сожалению, полной ясности в том, что такое профессия, специальность, квалификация и должность, до сих пор нет. Например, в типовых дипломах, выдаваемых выпускникам вузов, можно прочитать: «специальность — психология», «квалификация — психолог, преподаватель психологии».

Самоопределение в конкретной трудовой функции, на конкретном трудовом посту, в специальности и в профессии можно было бы отнести к трудовому самоопределению. Правда, труд в широком смысле — это гораздо более сложное понятие, включающее и внепрофессиональную деятельность (например, труд на приусадебном участке или труд по воспитанию детей).

Следующий тип — жизненное самоопределение, куда помимо профессиональной деятельности относятся учеба, досуг, вынужденная безработица и др. И хотя профессиональное самоопределение часто является наиболее значимым для многих людей, но даже оно реализуется в определенном контексте жизни. При этом немало людей видят основной смысл своей жизни во внепрофессиональной деятельности. Примечательно, что один из ведущих авторитетов США в области профессионального консультирования Д. Сьюпер определяет понятие «карьера» в «ее самом полном и всеобъемлющем смысле как последовательность и комбинацию ролей, которые человек выполняет в течение всей жизни» (8). А представляя свою концепцию «жизненных карьер», он выделил помимо роли работника еще и роли ребенка, учащегося, отдыхающего, гражданина, супруга, хозяина дома, родителя (8).

Таким образом, современное понимание карьеры — это не только успешность в данной деятельности, но и успешность всей жизни. Естественно, жизненное самоопределение предполагает значительно более высокую степень свободы выбора и диапазон маневра, но при условии, что человек не отказывается от такой свободы. Однако человек может просто жить, меняя и осваивая различные социальные роли или даже выполняя несколько ролей параллельно, действуя при этом пассивно, по образцам («как все люди»), а может выступать и субъектом жизненного самоопределения. «Кардинальное отличие процесса социализации ролей в ходе онтогенеза от сознательного вы-

бора личностью социальной роли, — пишет А. Г. Асмолов, — состоит в том, что в первом случае роль овладевает личностью, а во втором личность овладевает ролью, используя роль как инструмент, как средство для перестройки своего поведения в различных ситуациях» (1, с. 355).

Следующий, более сложный, тип — личностное самоопределение — может рассматриваться как высший тип жизненного самоопределения, когда человеку удается действительно стать хозяином ситуации и всей своей жизни. Принципиальным отличием личностного самоопределения от самоопределения жизненного является то, что человек не просто «овладевает ролью», а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим нормотворчеством, когда окружающие могут сказать о нем не просто как о хорошем «семьянине», «учителе» или «руководителе», а как об «уважаемом Иване Ивановиче» или «уважаемой Авдотье Петровне», которых нельзя соотнести с какой-то социальной ролью или профессией, так как они уникальны и неповторимы сами по себе, а их жизнь является целым событием в глазах окружающих их людей. Личностное самоопределение — это нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей. Наконец, самый сложный тип — это самоопределение личности в культуре (как высшее проявление личностного самоопределения). Рассуждая о самоактуализирующейся личности, А. Г. Асмолов подчеркивает ее обязательную внутреннюю активность, направленную и на «продолжение себя в других людях», что в каком-то смысле позволяет говорить даже о социальном бессмертии человека хотя бы как о возможности (1, с. 360 — 363). Высший тип самоопределения — это тогда, когда содеянное человеком является значительным вкладом в развитие культуры в ее широком понимании (производство, искусство, наука, религия), когда о человеке можно сказать словами А. М. Горького, что он стал «человеком человечества».

В попытке соотнести понятия «профессиональное самоопределение» и «личностное самоопределение» можно было бы пойти по упрощенному пути, отнеся к профессиональному самоопределению все, что касается выполнения трудовых функций, на конкретном трудовом посту, в конкретной специальности или профессии, а к личностному самоопределению отнести выбор и реализацию жизненной программы, саморазвитие личности и самореализацию на уровне культуры. Но ре-

альность такова, что по каждому из выделенных типов качество самоопределения может быть различным, ведь сами эти типы — это скорее стремление человека в чем-то определиться (самоопределился), но еще не реализация этого стремления. Условно можно выделить пять уровней самоактуализации личности по каждому из выделенных типов самоопределения: 1) агрессивное неприятие данной деятельности, данного типа самоопределения (деструктивный уровень); 2) стремление мирно («по-хорошему») избежать данной деятельности; 3) выполнение данной деятельности по образцу, по шаблону, по инструкции (пассивный уровень); 4) стремление усовершенствовать, сделать по-своему отдельные элементы данной деятельности; 5) стремление обогатить, усовершенствовать выполняемую деятельность в целом (творческий уровень). Таким образом, получается, что даже ограниченная в плане свободы выбора деятельность (например, работа на конкретном трудовом посту) при творческом отношении к ней человека может позволить ему самоопределился и самоактуализироваться на довольно высоком уровне (например, научные открытия совершаются иногда и при выполнении довольно скучных и однообразных экспериментов). И все-таки возможности личности в плане самоопределения значительно повышаются, когда устремления направлены на более высокие типы (жизненное, личностное самоопределение и, особенно, самоопределение в культуре). Обычно человек самоопределяется сразу по нескольким типам, но уровни самоопределения по каждому из этих типов могут различаться. Например, по своей профессии человек — настоящий творец, а в личной жизни — неудачник, боится жить, боится любить. Но поскольку творческое отношение к своей деятельности нередко является условием развития и саморазвития личности, а также условием успешной жизненной самореализации, то личностное самоопределение вполне возможно (в своих высоких уровнях) и по таким типам, как самоопределение в трудовых функциях или самоопределение на конкретном трудовом посту. Например, человек лучше всех в стране пробегает 100-метровку, становится чемпионом, а значит — знаменитым и очень уважаемым человеком, т. е. он получает реальное общественное признание.

В качестве содержательно-процессуальной модели профессионального и личностного самоопределения могут выступать различные варианты схемы построения личного профессио-

нального плана (перспективы) (2; 6; 9). В целом можно выделить следующие основные составляющие личного профессионального плана: ценностно-нравственную основу самоопределения, информацию (наличие вариантов выбора), эмоциональную (привлекательность профессиональных вариантов), морально-волевую (побуждающую действовать), планировочную (выделение профессиональных и жизненных целей, построение их иерархии, выделение этапов достижения выделенных целей и системы резервных вариантов), исполнительную и контрольно-корректировочную составляющие (постоянное переосмысление и улучшение профессиональных и жизненных перспектив). Помочь школьнику самоопределиться — это значит сформировать у него внутреннюю готовность самостоятельно, осознанно и добровольно строить, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного), т. е. научить школьника рассматривать себя развивающимся во времени и в жизнедеятельности.

Сказанное выше позволяет выделить основные моменты, характеризующие соотношение понятий «профессиональное самоопределение» и «личностное самоопределение». Личностное самоопределение является более широким понятием, но это не означает, что профессиональное самоопределение целиком включается в личностное (например, если человек по конкретному типу самоопределения реализует себя на невысоких уровнях, а сама деятельность в личностном плане для него незначима, то говорить о личностном самоопределении не приходится). Профессиональное самоопределение по сравнению с личностным предполагает часто более конкретную деятельность, определяемую специфическим предметом, условиями, средствами труда, а также спецификой межличностных производственных отношений и ответственности за данную работу (это связано с самим определением профессии ограниченного вида деятельности). Реально, в конкретных культурно-исторических условиях помощь человеку в профессиональном самоопределении осуществляется более целенаправленно (различными учебными заведениями и специалистами), тогда как помощь в личностном самоопределении проходит более хаотично, так как «научить быть личностью» и тем более «сдать экзамен на право называться личностью» намного сложнее. Личностное самоопределение возможно даже в не очень благоприятных условиях, при ограниченном выборе путей самореа-

лизации, но при условии творческого отношения человека к выполняемой деятельности. Здесь возникает даже несколько парадоксальная ситуация, когда человек, способный самоопределиться и самоактуализироваться как личность в сложных и неподходящих для этого условиях, вызывает гораздо большее уважение, чем человек, самоопределяющийся и самореализующийся в подходящих («тепличных») условиях. Возможности самоопределения человека расширяются при увеличении степени свободы его действий, т. е. при переходе к таким типам самоопределения, как самоопределение в профессии, в жизни, личностное самоопределение и самоопределение в культуре, но опять же при условии, что по каждому из этих новых типов уровень самоопределения (и самоактуализации) будет достаточно высоким.

Представленные рассуждения о соотношении профессионального и личностного самоопределения позволяют обозначить некоторые проблемы, связанные с теорией, методологией и практикой самоопределения.

Реально и хороший педагог, и хороший психолог должны помочь школьнику и в профессиональном, и в жизненном, и в личностном самоопределении, т. е. практически все эти типы самоопределения сильно взаимосвязаны. Но все-таки между ними есть и определенные различия, и тогда возникает вопрос, должны ли быть отдельные специалисты по профессиональному и личностному самоопределению? Более того, даже в рамках профессионального самоопределения может ли один специалист осуществить полноценную помощь? Например, выбор профессии, профессиональная подготовка и адаптация к конкретному производству — это ведь не одно и то же. И хотя реально эта проблема решается (профконсультантом, профессиональным педагогом и руководителем-наставником на производстве), но в методологическом плане еще требуется уточнить специфику каждого из этих типов профессионального и личностного самоопределения, а также не забывать о сильной взаимосвязи и взаимовлиянии этих типов.

Помощь в самоопределении может носить перспективный (глубокий, систематический) характер и характер прагматический (сиюминутный, конкретный). Для каждого из этих видов помощи еще должны быть уточнены специфические формы и методы, а также сам объект и предмет помощи, ведь известно, что пока одни и те же методики часто используются и в ориентации на дальнюю перспективу, и при решении сегодняшних

задач (которые при этом решаются в «пожарном» порядке, в спешке).

Следующая, связанная с предыдущей проблема касается того, что не все школьники готовы к систематической работе по самоопределению, не осознают ее необходимости для осмысленного построения своего счастья. Не все школьники и их родители стремятся к реальному самоопределению, полагая, что ответственные решения за них должны принимать учителя и психологи. Особенно остро это может проявляться в условиях платного консультирования, когда «клиент» платит деньги и ожидает соответствующую оплату «услугу». Данная проблема имеет еще и этический характер, поскольку самоопределение — это дело добровольное и какое-либо насилие (принуждение или активное убеждение) здесь недопустимы.

В целом можно сказать в заключение, что проблема самоопределения в различных его типах (профессиональных и личностных) пронизывает всю практику и теорию психолого-педагогической работы и хотя бы пытаться размышлять о ней должен каждый специалист-человековед. Правда, здесь возникает еще одна довольно сложная проблема — проблема готовности педагогов и психологов размышлять о самоопределении, в том числе и о собственном профессиональном и личностном самоопределении.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988.
3. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
5. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993.
6. Климов Е. А. Как выбирать профессию. 2-е изд. М.: Просвещение, 1990.
7. Профессиональное самоопределение молодежи /В. А. Поляков, С. Н. Чистякова // Педагогика. 1993. № 5.
8. Super D. E. Self-realization through the work and leisure roles // Educational and vocational guidance. 1985. № 43.
9. Пряжников Н. С. Профорентационные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики. М.: Изд-во МГУ, 1991.

Г. М. Романцев

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ВЫСШЕЕ РАБОЧЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Понятие «рабочий» считается общеизвестным, не требующим особого пояснения. Его содержание имеет социально-экономическую и даже политическую окраску. Это обусловлено местом рабочего в системе общественного производства, его отношением к средствам производства, ролью в общественной организации труда, способом получения и размером той доли общественного богатства, которой он располагает.

Рабочие как социально-профессиональная группа являются продуктом капиталистического способа производства. По сути своей они выступают преемниками рабов и крепостных, выполнявших в рабовладельческом и феодальном обществах те же функции. В то же время рабочий как исторически специфическая общественная форма рабочей силы отличается как от раба, так и от крепостного.

Суть отличий заключается в превращении при капитализме рабочей силы в товар. При этом рабочие отчуждены от средств производства, поскольку собственниками последних являются предприниматели — покупатели рабочей силы. Этим обуславливается их роль в общественной организации труда и способ получения доли общественного богатства.

Суммируя сказанное, получаем политэкономический портрет рабочего при капиталистическом способе производства. Рабочие — это большая социально-профессиональная группа людей преимущественно физического труда, являющаяся непосредственным производителем общественного богатства и прибавочного продукта, присваиваемого и используемого в своих интересах предпринимателями, лишенная средств производства и возможности сообразно своим интересам организовать процесс труда, получающая свою долю общественного богатства путем продажи рабочей силы в размере, по минимуму обеспечивающему ее воспроизводство. В определенных условиях эта общественная группа может превратиться в политический класс.

Теоретики социалистического способа производства предполагали, что рабочие изменят свой социальный статус и постепенно произойдет переход к бесклассовому обществу. Однако тоталитарной системой были созданы такие социальные условия, при которых рабочие как социально-профессиональная

группа были жестко закреплены в пределах искусственно выделенного класса. Используя фразеологию обмана масс о диктатуре пролетариата, гегемоне общества и т. п., правящая партийная номенклатура фактически превратила рабочий класс в послушных исполнителей своей воли.

В результате рабочие в России утратили классовые атрибуты сначала реально, а в настоящее время и формально. Социально-профессиональные же признаки не только сохранились, но и стали вырисовываться еще более отчетливо и зримо. Поэтому неудивительно, что в обыденном сознании рабочий — это человек, занятый в общественном производстве преимущественно физическим, мало привлекательным трудом, получающий заработную плату, при прочих равных условиях, меньшую, чем у других категорий работников, и обладающий, как правило, сравнительно низким уровнем культуры.

С точки зрения образовательного уровня рабочий — это «работник, выполняющий труд, требующий начального профессионального образования» (1, с. 18). Чтобы углубить понимание категории «рабочий», необходимо обратиться к рассмотрению характера и содержания труда. Чрезвычайно важно выявить корни социально-экономических различий в сфере труда, как обычно говорят, его социально-экономической неоднородности, исследовать не только материальное содержание этого явления, но и социальную форму.

Такой анализ требует учета двух уровней существующего труда. На первом это явление предстает как специализация членов общества на отдельных видах конкретного труда, определяющая их место в структуре производительных сил. На втором — как разделение членов общества в системе производственных отношений (управление, создание материальных благ и т. д.) В условиях недостаточного развития производительных сил, ограниченности производимых благ необходимо соизмерять эффективность труда разных видов. Выполняя качественно несравнимые виды труда (поскольку создаются разные потребительные стоимости), в разной степени удовлетворяя общественные потребности, работники оказываются занятыми экономически неоднородным трудом, ибо различные виды труда имеют разную оценку их общественной полезности. Соответственно будут различными и места разных групп работников в системе общественной организации труда.

Социально-экономическая неоднородность труда выражается в разделении последнего на умственный и физический, орга-

низаторский и исполнительский, сложный и простой, самоорганизованный и регламентированный, творческий и репродуктивный. Закрепленность различных групп людей за соответствующими родами социально-экономически разделенного труда — суть, основа социальных различий работников. Члены общества, закрепленные за различными родами труда, имеют неодинаковую возможность использовать средства производства. Это означает разную степень их участия в организации и совершенствовании производства, их вклада в развитие экономики и культуры. Иначе говоря, неоднородность труда приводит к тому, что члены общества неодинаково реализуют свои социальные функции, не в одинаковой степени выступают субъектами общественной деятельности.

Здесь возникает сложный вопрос: как наиболее адекватно отобразить существующую социально-экономическую неоднородность труда? В литературе для этой цели принято использовать такие понятия, как «качество труда», «квалификация», «сложность труда», «содержание труда» и «характер труда». В качестве эмпирических индикаторов применяются: группировки профессий по квалифицированности требуемого труда, распределение рабочих по разрядам, а работников умственного труда — по должностям; разделение по продолжительности общей и профессиональной подготовки работников. Однако во всех случаях эмпирические данные показывают ощутимые различия между работниками, занятыми в различных родах труда.

Понятие «качество труда» выработано для определения размеров и форм оплаты конкретных видов труда, для сведения конкретных видов труда к абстрактному и оценки их особой роли в образовании стоимости.

Понятие «квалификация» как известно, употребляется специалистами двояко: как мера освоения работником соответствующего круга работ и операций и как качественный уровень рабочей силы, ее способности к труду, обусловленный общественно необходимыми затратами рабочего времени на подготовку к трудовой деятельности. Эта категория также отражает лишь один аспект неоднородности труда, но не его латентную структуру.

Что касается понятия «сложность труда», то оно тесно связано с предыдущим и отражает тот факт, что в условиях товарного производства труд работника, обладающего определенной подготовкой (квалификацией), по сравнению с простым трудом (трудом работника, обладающего минимальной для данного об-

щества предварительной подготовкой) создает в единицу времени стоимость большей величины.

Как видно, перечисленные понятия отражают только факторы (качество и сложность) и стороны (квалификация) социально-экономических различий между группами людей, но не сущность этих различий, наиболее адекватным выражением которой является понятие «характер труда».

Однако тесная связь между содержанием и характером труда побуждает рассматривать их вместе и именно в такой последовательности: сначала содержание, а затем характер труда. Содержание труда — это совокупность общих, особенных и единичных, необходимых и случайных, постоянных и временных элементов, сторон, функций трудового процесса и взаимодействия между ними. Оно индивидуально на каждом рабочем месте, очень подвижно, изменчиво. На него могут влиять как преобразования в технике и технологии, так и сезонные колебания, особенности изготавливаемой в данный момент продукции и т. п. Другими словами, содержание труда меняется не только от одного рабочего места к другому, но изменяется и в пределах данного рабочего места в различные моменты времени.

Вместе с тем это не означает, что в содержании труда отсутствуют устойчивые типологические характеристики определенных групп рабочих мест. В этом отношении мы разделяем точку зрения, что содержание труда есть технико-технологическая определенность трудовой деятельности, процесс взаимодействия между рабочей силой, средствами и методами труда. Однако этим, по нашему убеждению, объем данного понятия не исчерпывается. Содержание труда выступает также в качестве источника специфических отношений по поводу распределения трудовых функций между членами общества.

Под характером труда следует понимать выделенные из содержания трудового процесса и условий его существования такие общие свойства, которые обуславливают, с одной стороны, социально-экономическую однотипность, а с другой — неоднородность, т. е. специфику функционирования рабочей силы, присущие тому или иному конкретному виду трудовой деятельности в зависимости от его принадлежности к социально-экономически обособленному роду труда.

В своем сочетании категории «характер труда» и «содержание труда» позволяют адекватно отразить дифференциацию трудовой деятельности как в межпрофессиональном, так и во

внутрипрофессиональном разрезах, тем самым обеспечивают необходимую полноту анализа социальных факторов эффективности труда.

Содержание и характер труда, обуславливая уровень квалифицированности и сложности труда, определяют возможность развития производственно-квалифицированного потенциала работника и границы роста производительности его труда, влияют на интенсивность труда, соотношение между производственными и непроизводительными затратами рабочей силы, а также на психофизический потенциал работника, что непосредственным образом сказывается на количественных и качественных результатах труда.

Ответ на вопрос, что такое профессия, не столь прост, как это может показаться на первый взгляд. В экономической литературе принято считать, что профессия — это род занятий или трудовой деятельности человека. Эти занятия могут быть различными в зависимости от отрасли производства и специфики выполняемых функций. Но во всех случаях профессия означает род деятельности, занятий, требующих определенной подготовки и являющихся источником существования. Первым подобный подход сформулировал еще С. Г. Струмилин (2, с. 12).

Таким образом, профессия — это род занятий, трудовой деятельности, требующий подготовки и являющийся обычно источником существования (3, с. 1086).

Отсюда следует, что профессия является характеристикой и работника, и его рабочего места, и процесса труда. В первом значении профессия указывает на специфические навыки человека, на его знания, необходимые для выполнения определенных трудовых операций. Во втором — характеризует заданный набор трудовых функций, присущих рабочему месту. В третьем — раскрывает специфику протекания трудовой деятельности, структуру и последовательность трудовых операций.

В 70-х гг. многие исследователи стали отмечать необходимость дальнейшего развития представлений о сущности категории «профессия». В частности, указывалось на то обстоятельство, что сложившиеся определения не поддаются операционализации, что трудно разделить профессию и специальность, что необходим и социологический взгляд на мир профессий.

По мнению большинства ученых, профессиональное и внут-

рипрофессиональное разделение труда есть форма соответственно частичного и единичного его разделения. Профессии и специальности являются конкретными звеньями профессионального и внутрипрофессионального разделения труда.

Следует согласиться с В. П. Лозовым, который считает, что «профессия всегда есть такая сумма видов трудовой деятельности, которая охватывает все виды трудовой деятельности отрасли производства... Эти производства подетально и технологически разделены, поэтому профессия представляет собой комплекс соответствующих специальностей» (4, с. 78).

Для наших целей весьма важен вывод ряда отечественных экономистов и социологов о том, что необходимо разграничивать: а) профессиональное разделение людей и б) профессиональное разделение труда, рассматриваемое с вещественной стороны.

Во втором случае понятие отражает структуру производительных сил, технологическое разделение труда. В первом — форму «проявления разделения труда, рассматриваемого с общественной стороны, т. е. разделения труда как производственного отношения... Профессиональное разделение людей является общественной формой по отношению к профессиональному разделению труда как материально-вещественному содержанию» (4, с. 81). Отсюда понятна естественная связь профессий с социальными слоями. Последние — это социально-экономические формы, вырастающие на базе общего разделения труда, рассматриваемого с вещественной стороны. «Поэтому связь между условиями, социальными группами, классами, с одной стороны, и общим разделением труда, с другой стороны, также является составной частью связи общественной формы труда и его материально-вещественного содержания» (4, с. 82).

Поэтому чаще всего выделяются следующие группы работников по характеру труда:

- 1) рабочие неквалифицированного физического труда;
- 2) работники нефизического труда средней квалификации;
- 3) рабочие квалифицированного, преимущественно физического труда, занятые на машинах и механизмах;
- 4) рабочие квалифицированного, преимущественно физического ручного труда;
- 5) рабочие высококвалифицированного труда, сочетающие умственные и физические функции;
- 6) работники квалифицированного умственного труда;

7) работники высококвалифицированного научно-технического труда;

8) организаторы производственных коллективов (5, с. 34).

При изучении изменений в составе работников важным вопросом является соотношение профессиональной и квалификационной структур рабочей силы, которые тесно связаны между собой.

Понятие «квалификация», как и «профессия», выступает характеристикой и работника, и рабочего места, и процесса труда. По отношению к рабочему месту данное понятие не всегда может быть использовано, так как на одном и том же рабочем месте часто выполняется работа различной квалификации. Квалификация как характеристика работника сводится к объему теоретических знаний и трудовых навыков. Квалифицированность же труда определяется его сложностью.

Если профессия выступает как сумма специальных знаний и навыков, то квалификация характеризует и их объем, и их структуру (соотношение теоретической и практической подготовки). Если профессия как род деятельности определяет набор функций, то квалификация выступает как оценка их сложности. Отсюда следует, что профессии различаются по сложности труда и квалификации работников.

Можно выделить профессии, в которых простой и сложный труд представлены примерно одинаково, и профессии преимущественно сложного труда. Эти группы профессий отличаются друг от друга, во-первых, количеством ступеней квалификации, во-вторых, сложностью каждой из этих ступеней и, следовательно, временем, необходимым для их освоения. Однако известно, что внутри одной и той же профессии имеются различные виды работ, существенно отличающиеся друг от друга по степени сложности. Отражением этих внутрипрофессиональных различий является тарифная система.

Механизация и автоматизация производственных процессов приводят, как известно, к изменениям в содержании труда рабочих. На смену узкоспециализированным профессиям приходят профессии широкого профиля, в которых сочетаются функции управления, регулирования и обслуживания механизированных и автоматизированных систем. На место работника, непосредственно включающего свои трудовые усилия в технологический цикл производства, приходит работник нового типа, управляющий производственным процессом в качестве программиста, наладчика, оператора, технолога, инженера.

Его функции состоят в наблюдении и контроле за работой автоматических линий и процессов, в разработке программ для ЭВМ и принятии с ее помощью решений по управлению технологическими системами, в совершенствовании технологического процесса и конструировании новой техники. В трудовой деятельности такого работника преобладают умственные операции.

В соответствии с изменением трудовых функций возрастают требования к профессиональным и личностным качествам такого типа работника: он должен обладать разносторонними техническими и научными знаниями, умением творчески мыслить и инициативно действовать; иметь развитое чувство ответственности за функционирование доверенного ему комплекса агрегатов, каждый сбой в работе которого может означать ощутимые экономические потери для него самого, трудового коллектива и общества; быть готовым к освоению новых видов продукции, технологии, оборудования, профессии и места работы.

Постепенно уровень развития личности работника становится важнейшим фактором, непосредственно влияющим на производительность общественного труда и имеющим, по крайней мере, не меньшее значение, чем узкопрофессиональные навыки. В целом тенденции развития современного производства свидетельствуют о его переориентации на работника нового типа. Такая ориентация совпадает по направленности с основными целями нашего общества.

Рост материального благосостояния, повышение уровня образования и культуры обуславливают возрастание потребностей в творческом высококвалифицированном труде, осуществляющемся в комфортных условиях: усиливается общая социально-профессиональная ориентация молодежи на высококвалифицированные виды труда (как физического, так и умственного); интенсифицируются процессы профессионально-отраслевой и территориальной мобильности, широко затрагивающей молодежь.

Отмечая существование различий между рабочими и ИТР, мы должны особое внимание обратить на процесс их сближения. Одно из направлений этого процесса — возникновение пограничного слоя рабочих-интеллигентов. К этому слою мы относим лиц, занятых в сфере непосредственного материального производства, выполняющих, следовательно, роль рабочего, управляющих сложной техникой, что требует знаний в объеме

техникума или даже вуза. Наиболее распространенными профессиями данного типа являются наладчики, слесари-сборщики, слесари-ремонтники, операторы нефтеперерабатывающих установок, сталевары на современных сталеплавильных печах и т. д.

В этой связи вряд ли можно согласиться с утверждением А. Н. Аитова, что рабочий-интеллигент — «это именно тот рабочий, который исключен из непосредственного производственного процесса» (6, с. 127). Например, обслуживая автоматизированную систему, рабочий участвует в материальном производстве так же опосредованно, как и при обслуживании станка. Дело здесь не в характере, а в содержании труда, который становится все более насыщенным интеллектуальной творческой деятельностью. Удельный вес преимущественно умственного труда в производственной деятельности рабочих-интеллигентов, как показывают материалы многих исследований, превышает 60 — 70% всего их рабочего времени.

Другими словами, по содержанию труд этой категории рабочих приближается к инженерно-техническому труду. Однако близость рабочих-интеллигентов и ИТР не исчерпывается производственной сферой, характером и содержанием труда. Процесс их сближения проявляется и в сферах жизни, связанных с внепроизводственной деятельностью.

Пограничный слой рабочих-интеллигентов существует в среде высококвалифицированных рабочих, точнее, вырастает из нее, однако характеристика нового слоя не может сводиться только к квалификационной и включать в себя выявление степени сложности выполняемого труда. Особенность пограничного социального слоя состоит в том, что изменившееся содержание труда составляет только основу, причем прежде всего материальную, его образа жизни. Судить о существовании нового слоя нужно по многочисленным показателям образа жизни, не только характеризующим производственную деятельность, но и лежащим за пределами его трудовой основы. И говорить о сближении названной категории рабочих с ИТР (а иначе теряется смысл самой пограничности) можно лишь с учетом самых различных показателей образа жизни, касающихся сферы культуры, образования, общественной деятельности, быта, структуры и содержания свободного времени, многочисленных потребностей людей.

Как следует из сказанного выше, категория «рабочий» не является неизменной. С развитием производительных сил и

производственных отношений изменяется содержание этого понятия. В наиболее развитых в экономическом отношении странах все чаще вместо термина рабочий употребляется слово персонал. Тем самым подчеркивается существующее сближение профессиональных и социальных функций рабочих и работников сферы умственного труда. Это сближение для стран с высокоразвитой экономикой является процессом естественным, вытекающим из логики развития производительных сил общества.

Для России, народное хозяйство которой пока не требует в таких масштабах высококвалифицированных специалистов, указанный процесс сближения во многом представляется делом будущего. Вместе с тем уже сегодня необходимо выработать теоретические и практические подходы к системе профессиональной подготовки рабочего нового типа — рабочего с высшим образованием как прообраза работника будущего, ориентированного не только на новые, прогрессивные технологии, но и на зарождающиеся производственные и социальные отношения в изменяющемся обществе.

Система подготовки рабочих кадров России включает в себя обучение рабочим профессиям:

- а) в общеобразовательных школах;
- б) в профтехучилищах (сейчас дополнительно — в высших профессиональных училищах, технологических лицеях и др.);
- в) непосредственно на предприятиях (7).

Кроме того, большое число рабочих (в настоящее время до 50% выпускаемых специалистов) вливаются в народное хозяйство из техникумов. Не затрагивая здесь специфики каждого вида подготовки, отметим одно важное обстоятельство: ни одна из форм подготовки рабочих не дает им образования выше среднего (исключения в виде редких рабочих профессий, для которых необходима подготовка в вузах, только подтверждают это правило).

С одной стороны, данный факт связан с невостребованностью рабочих с высоким уровнем профессионального образования, так как уровень развития технологий в России не требует рабочих с высокой квалификацией.

С другой стороны, он является наследием советского тоталитарного общества, которому высокообразованные, культурные, самостоятельно мыслящие рабочие были не нужны (У. Черчилль как-то заметил: «Если бы моя лошадь знала столько же, сколько я, то не я управлял бы ею, а она мной»). Главное каче-

ство, которое нужно было сформировать у рабочих, — это конформность. Поэтому нужна была соответствующая система подготовки молодого поколения рабочего класса. Этим требованиям вполне отвечала система профтехобразования.

Было бы неверным считать, что система подготовки рабочих кадров за рубежом в прошлом кардинально отличалась от нашей, так как и «капиталисты» никогда не были заинтересованы в росте самосознания рабочих. Их система подготовки всегда отличалась прагматизмом и следованием принципу достаточности, т. е. рабочие получали лишь минимум профессиональных знаний и навыков, которые требовались производству, а общеобразовательные дисциплины изучались только на таком уровне, чтобы освоить профессию. То, что сегодня в Японии, США, ФРГ и других странах все увеличивается численность рабочих, имеющих высшее профессиональное образование, связано прежде всего с уровнем развития технологий.

В то же время сейчас в наиболее развитых странах мира все больше начинают осознавать, что дальнейшее развитие производства невозможно без изменения принципов подготовки рабочих кадров. И на первое место в профессиональной подготовке рабочего, например в Германии, выходит не формирование профессиональных умений и навыков, а воспитание таких качеств, как самостоятельность, умение принимать решения, творческий подход к труду и т. д., т. е. тех качеств, которые связаны с высоким уровнем образования и культуры (8).

В России начался стихийный, иницируемый прежде всего профессиональными учебными заведениями процесс массового перевода средних профтехучилищ в учебные заведения продвинутого уровня — в технические лицеи, колледжи, в высшие профессиональные училища (ВПУ) и пр. Этот процесс — стремление ликвидировать образовательный тупик для учащихся, которые заканчивают ПТУ. Но он осуществляется в жестких рамках системы профессионального образования России. Ничего другого, кроме учебных планов, интегрированных с однопрофильными вузами и техникумами, ни сами училища, ни научные работники, создающие концепции ВПУ, не могут предложить новым учебным заведениям, потому что в стране только три узаконенных вида профессиональных учебных заведений: профессионально-технические училища, средние специальные учебные заведения и высшие учебные заведения. Несмотря на то что процесс этот позитивен, так как

позволяет в целом сократить сроки подготовки инженеров и техников для тех, кто предварительно окончил ПТУ, нужно совершенно четко осознавать, что к системе подготовки рабочих кадров этот процесс имеет косвенное отношение. Рабочий и инженер — это разные профессии. Поэтому преобразование ПТУ в ВПУ, с одной стороны, приводит к уменьшению общей численности подготавливаемых рабочих, а с другой — к увеличению общей численности инженеров и техников, которых и сейчас готовится в избытке.

По нашему мнению, дальнейшее совершенствование качества подготовки рабочих может идти только путем кардинального пересмотра системы профессионального образования, а именно через создание возможности каждому получить любой уровень образования (включая высшее) независимо от выбранной профессии.

Представляется, что для такой страны, как Россия, которая стремится построить высокоразвитое и социально справедливое общество, одним из путей быстрее вхождения в число государств с развитой экономикой может быть путь создания кадрового рабочего потенциала, который в конечном счете будет создавать конкурентоспособную на мировом рынке продукцию. Этот тезис неоднозначен. Всегда считалось наоборот, т. е. априори полагалось, что уровень развития экономики определяет уровень развития образования. Но, как следует из исследований Саймона, в периоды существенных общественных трансформаций (а Россия переживает как раз такой период) наблюдается обратная зависимость, т. е. образование способно обуславливать уровень развития экономики (9). Это чисто экономический аспект идеи.

Есть и важный социальный аспект. Рабочие, получившие высшее образование, перестанут чувствовать социальную ущербность, обусловленную в нашей стране принадлежностью рабочих к низкообразованной категории работников.

Исходя из приведенных выше рассуждений, сделаем некоторые выводы.

- В России понятие «рабочий» — это сложнейшая категория, в которой ее реальное объективное содержание (связанное с характером и содержанием труда, его сложностью, уровнем квалификации, местом в производственном процессе и социальными взаимодействиями и т. д.) дополняется элементами чисто идеологического, политического свойства в силу особой

роли, которую играл рабочий класс в массовом сознании нашего общества.

- Объективно происходящий процесс развития экономики во все большей степени требует высококвалифицированных специалистов, в том числе и тех, кто работает на рабочих местах.

- Одним из условий построения социально справедливого общества является доступность для каждого его члена получения образования любого уровня независимо от выбранной профессии.

- Существующая система подготовки рабочих кадров ориентирована лишь на начальное и среднее образование рабочих.

- Одним из путей ускоренного развития производительных сил страны является повышение образовательного уровня рабочих кадров, в том числе и через создание системы высшего рабочего образования.

- Разработка теоретических основ и практическая реализация идеи высшего образования для рабочих необходимы в переходный период от системы социалистического тоталитарного государства к государству с социально ориентированной рыночной экономикой, в котором не столь остро будет стоять проблема принадлежности к тому или иному классу или социально-профессиональной группе, как это было и есть в нашей стране.

Если иметь в виду указанные обстоятельства, становится понятно, что от системы профтехобразования в ее нынешнем состоянии трудно ожидать качественной подготовки рабочих, трудно надеяться на то, что она станет союзницей процессов демократизации, происходящих и в обществе, и в образовании. Подтверждением тому является отчетливо выражаемое многими работниками этой сферы стремление вернуться назад к старым формам и методам управления системой профтехобразования. Рост числа разнообразных ассоциаций в последнее время, широко развернувшаяся кампания, направленная на выделение самостоятельного Государственного комитета по профессиональному образованию РФ, также служат подтверждениями данного процесса.

Изложенное выше обуславливает основные противоречия, которые наиболее характерны для сложившейся в стране системы профессионально-технического образования, это противоречия между:

- уровнем профессиональной и социальной подготовки выпускников профтехшколы и теми требованиями, которые

предъявляют общество и личность к профессионально-техническому образованию;

— запросами личности в саморазвитии и ограниченными возможностями, которые предоставляет профтехшкола своим учащимся (тупиковый характер ПТО);

— необходимостью обеспечить в стенах профтехшколы профессиональное становление личности учащегося, соответствующее его будущей практической деятельности, и содержанием и методикой педагогического процесса профессионально-технических учебных заведений, ориентированных прежде всего на массовый выпуск однотипной «кадровой продукции»;

— между интересами личности в непрерывном процессе саморазвития и дискретным характером профессионального образования, сложившимся в стране.

Процесс массового создания в стране на базе СПТУ высших профессиональных училищ, технических лицеев и других подобных профессиональных учебных заведений является отражением стихийных попыток разрешения вышеуказанных противоречий. Однако часто в этом процессе форма подменяет содержание. Следует иметь в виду, что при переходе из ВПУ в ССУЗ или вуз (даже по сопряженным учебным планам) учащихся *меняет выбранную профессию*, так как техник (или инженер) и рабочий — это разные профессии. Кроме того, такой путь, уменьшая «на выходе» численность подготовленных рабочих, множит инженеров и техников, доля подготовки которых в структуре среднего специального и высшего образования и так недопустима для страны, идущей по пути создания рыночной экономики. Это может привести впоследствии к серьезной безработице.

Гораздо более логичны высшие профессиональные училища, в которых учащиеся на всех стадиях совершенствуются в пределах одной выбранной группы профессий, одновременно повышая свой общий образовательный уровень. Тогда на высших стадиях этой формы обучения может быть достигнут уровень высшего рабочего образования.

Высшее рабочее образование — это самостоятельная ветвь высшего профессионального образования, которое обеспечивает готовность личности к высочайшему профессиональному мастерству в сфере рабочих профессий, социальной и профессиональной мобильности, овладению высокой общей культурой.

Целью высшего рабочего образования является формирова-

ние рабочей интеллигенции, рабочей аристократии. Другими словами, эти рабочие должны стоять на одной социальной ступени общества с другими специалистами, имеющими высшее образование по другим профессиям. Именно им необходимо стать идеалом профессионального совершенства для квалифицированного рабочего, хранителями мастерства и традиций рабочих профессий.

Необходимость появления нового вида профессионального образования диктуется не только логикой развития научно-технического прогресса, требующего рабочих с более высоким уровнем профессиональной квалификации, но и прежде всего гуманистическим характером общественной формации нашего государства, изначально ориентированного на социальное равенство его членов, а сейчас (после известных трансформаций) — на социально справедливое положение каждого индивидуума, наиболее полно раскрывающее его возможности. В этом смысле высшее рабочее образование ликвидирует расхождение между декларируемыми принципами построения общества и его реально существующими образовательными структурами.

Литература

1. Безрукова В. С. Педагогика: Учебник для инж.-пед. спец. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993.
2. Струмилин С. Г. Проблемы экономики труда. М., 1957.
3. Советский энциклопедический словарь. М., 1987.
4. Лозовой В. П. Общественное разделение труда и форма производства. Ярославль, 1976.
5. Фиганов И. С. Педагогика трудового коллектива. М.: Высшая школа, 1988.
6. Аитов А. Н. Советский рабочий. М., 1981.
7. Батышев С. Я. Производственная педагогика. М.: Машиностроение, 1984.
8. Neumann E. Neuordnung der Berufsausbildung in den Metall und Elektroberufen // Berufsbildung, 45 (1991), 7/8.
9. Саймон Б. Общество и образование/ Пер с англ.; Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1989.

К. В. Штратман

НЕМЕЦКАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ ОБУЧАЮЩИЙ ПЕРСОНАЛ

Сущность немецкого профессионального обучения отождествляется, как правило, с понятием «дуальная система». Но дуальная система охватывает лишь часть профессионального обучения, типичного для стран, говорящих на немецком языке (кроме ФРГ дуальной системы придерживаются также Австрия и Швейцария). Существует еще школьное профессиональное образование, когда обучение определенным профессиям ведется исключительно в профессиональных школах с полной учебной неделей, а затем продолжается и завершается непосредственно на рабочем месте предприятия. Более предпочтительным является обучение в рамках дуальной системы, так что все, интересующиеся профессиональным обучением Германии, так или иначе вынуждены обратиться к дуальной системе.

Понятие «дуальная система» распространяется лишь на ту часть обучаемых, которые впервые получают профессиональное образование. С принятием в 1969 г. Закона о профессиональном образовании термин профобучение закреплен именно за этой ступенью профессиональной квалификации. Далее следует ступень повышения профессиональной квалификации до уровня мастера или техника.

Таким образом, говоря о секторе профессионального образования, мы должны иметь в виду обе эти ступени — основную и ступень дальнейшего повышения квалификации. В этом смысле к нему относятся также средние специальные профессиональные учебные заведения, в отличие от высших специальных учебных заведений и университетов.

Важно то, что термин система не должен создавать обманчивого впечатления, будто речь идет о планомерно создаваемой и специально выстроенной «системе» и что ее авторами являются конкретные люди. Это далеко не так. Не было также и точной даты «рождения» данной системы. Первоначально существовала так называемая «продвинутая» школа, выросшая на традициях воскресной школы, в учебных планах которой среди общеобразовательных предметов преимущественное положение занимали уроки религии. Эта общая «продвинутая» школа в конце XIX в. слилась с ремесленной школой, ориентированной исключительно на обучение профессии. Из этих двух школ

и выросла современная профессиональная школа (рис. 1). Профессиональное обучение в ремесленной школе всецело определялось личным общением и зависело от опыта обучающего, который не всегда соответствовал уровню развития производства.

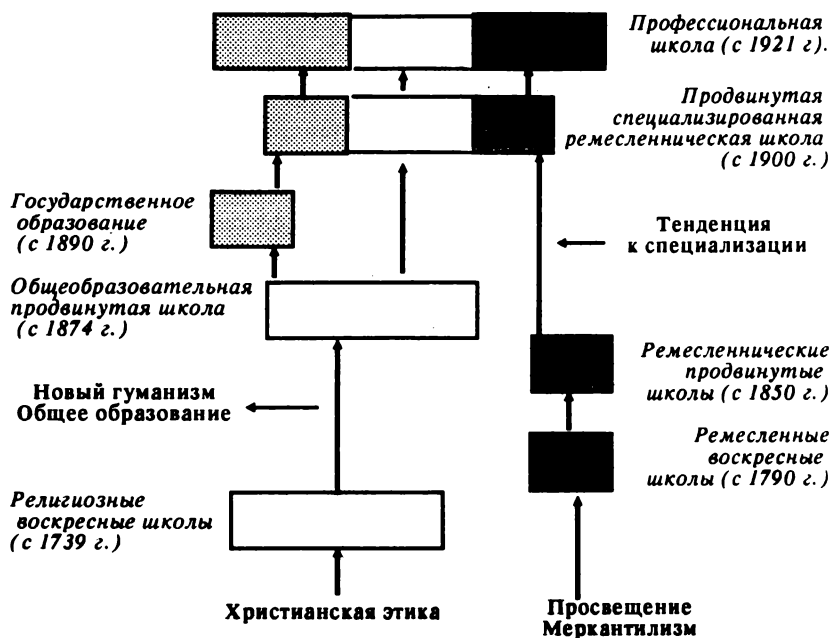


Рис. 1. Связь профессиональной школы со своими предшественниками:

■ — государственное образование; □ — общее гуманитарное образование; ■ — профессиональное образование

Преподавание и усвоение теоретических знаний стало важнейшим инструментом преодоления подобной практики обучения, инструментом борьбы за модернизацию и технический прогресс. Для каждой профессии был характерен свой круг теоретических знаний, которые должны усваиваться с опорой на соответствующие отрасли наук: для ремесленно-технических специальностей — на технологию, коммерческих — на учение

о рыночной экономике и оптимальном хозяйствовании, очищенное от идей «экономии» старой Европы, фермеров — на основы рационального землепользования. Но все эти знания невозможно было усвоить, работая в мастерской, конторе, на хозяйственном дворе, т. е. в процессе трудовых операций. Естественным местом их изучения должна была стать школа. Таким образом, уже в XVIII в. возникла потребность дополнения производственного обучения школьным.

Развитие профшкол того времени зависело от региона и конкретной специальности. Долгое время школы не имели единого официально утвержденного учебного плана. Но главным было то, что эти «институты» (современный термин профшкола утвердился значительно позднее) вводились не вместо производственного обучения, а служили ему теоретической поддержкой, т. е. были его продолжением. Данные школы далеко не сразу были признаны в качестве обязательной составной части профессионального обучения. Многие немецкие исследователи называли их школами, «сопутствующими профессиональному обучению», что совсем не соответствует действительности. Это отнюдь не «сопутствующая» часть профессионального обучения, это его неотъемлемая часть, обязательный составной компонент профессионального обучения ФРГ. Профессиональная школа в дуальной системе с самого начала взяла на себя часть функций общеобразовательной школы: наряду со специальными в ней преподаются и общеобразовательные предметы (уроки политики и экономики, родного языка и религии). Перечень учебных дисциплин был в очередной раз одобрен и утвержден постоянно действующей Конференцией министров культуры и образования земель ФРГ 15 марта 1991 г., отметившей, что профессиональная школа и обучающее предприятие выполняют в дуальной системе профобучения единый заказ и основной задачей профшколы является доведение до учащихся специальных и общих знаний с учетом требований, предъявляемых к изучаемой профессии.

Однако решение общей задачи далеко не означает, что между обеими обучающими сторонами существует полная гармония. В настоящее время ведутся дискуссии о дидактическом «лице» профессиональной школы. С одной стороны, сокращение учебного времени требует определенных дидактических выводов, с другой стороны, удлинение сроков обучения в обязательной школе с 8 до 10 лет и усиление значимости свидетельства об обязательном образовании, а также изменение возраста

учащихся приводят к необходимости данных дидактических изменений, не говоря уже о повышенном в последнее время уровне требований к качеству профессионального образования у учащихся. Все эти проблемы касаются не только профшколы, но и других звеньев системы профессионального образования.

Дуальная система профессионального образования — это модель, в значительной степени определяемая частными предприятиями. В Германии традиционно сложилось так, что ни одно предприятие нельзя заставить заниматься производственным обучением. В условиях либерального трудового законодательства принятие решения об этом является исключительно правом органов самоуправления предприятия. Это можно понять, имея в виду те старые традиции, в рамках которых собственность, прежде всего на средства производства, прочно охранялась от какого бы то ни было вмешательства со стороны общества или государства. Кто пытался посягнуть на нее, тот неизбежно сталкивался с яростным сопротивлением работодателей и их организаций.

Ни одно предприятие нельзя обязать обучать у себя молодых людей, равно как и нельзя заставить кого-либо обучаться определенной профессии на определенном предприятии. Как предприятия, так и профессии пользуются различным спросом у обучаемых, и этот спрос может испытывать в разное время большие колебания. Все предприятия подразделяются в зависимости от профиля на промышленные, коммерческие, ремесленные, сельскохозяйственные, сферы социальных услуг и т. д. Поскольку закон гарантирует начинающим обучаться в дуальной системе свободу выбора профессии, появляется проблема повышенного спроса на определенную профессию. В течение многих лет составляется каталог из 10 — 25 наиболее популярных профессий, но он не является инструментом регулирования рынка учебных мест.

Не всегда можно наблюдать определенную связь между индивидуальным выбором профессии и требованиями рынка труда. Правда, на это соотношение можно повлиять через сеть профориентационных учреждений. Несмотря на рост количества профориентационных консультаций, значительно увеличилось число обучаемых, не выдержавших соответствующий квалификационный экзамен. Тот факт, что многие из прервавших свое обучение в дальнейшем все же возвращаются к нему,

заслуживает самого большого внимания психологов, занимающихся вопросами профориентации.

В соответствии с положениями об организации профессиональной подготовки по истечении срока обучения, как правило 3 — 3,5 года, проводится выпускной экзамен. Компетентная инстанция (соответствующая палата) создает специальную комиссию, в которую входит как минимум преподаватель профессиональной школы (Закон о профессиональном образовании, параграф 37). Обязательное присутствие в экзаменационной комиссии преподавателя профшколы объясняется тем, что согласно параграфу 35 «выпускной экзамен призван показать степень владения обучаемым необходимыми теоретическими и практическими знаниями и умениями и в целом учебным материалом за весь курс обучения». Так как выпускной экзамен является важнейшим показателем уровня квалификации, то ему придается особое значение. Ежегодно до 10 процентов экзаменуемых не выдерживают экзамена. Причем в отдельных профессиях этот показатель еще выше.

Согласно Положениям об организации профессиональной подготовки экзамен проводится только по так называемым официально признанным профессиям. С 1950 г. количество этих профессий постоянно уменьшается. В настоящее время официально признано 377 профессий (точные данные о количестве официально признанных профессий ежегодно публикуются в «Каталоге учебных профессий», в котором приводятся также данные о количестве обучаемых по той или иной профессии и дата признания Положений). В соответствии с Положениями об организации профессиональной подготовки на предприятии молодых людей в возрасте до 18 лет нельзя обучать иным, т. е. непризнанным, профессиям. Мерилом служит возраст на начало обучения. В Германии все профессиональное обучение ведется на основе Положений об организации профессиональной подготовки для каждой официально признанной учебной профессии. Дидактическая значимость Положений столь велика, что учебные программы школ должны составляться в соответствии с ними. После принятия постановления о порядке согласования положений и основных учебных программ (рис. 2) не было издано ни одного положения, к которому бы не прилагалась ориентировочная учебная программа для профшкол. Таким образом, профшкола обладает правом совещательного голоса при разработке и издании положений об организации профессиональной подготовки.



Рис. 2. Порядок разработки и согласования положений об образовании и основных учебных программ

Хотя учебный материал профшкол и является объектом контроля во время выпускного экзамена, это еще не означает, что все обучаемые посещают профшколу. Обязательность посещения профшколы регулируется земельным законодательством, где, например, говорится, что обучаемый старше 18 лет может не посещать профшколу. Но во всех законах о профшколе закреплено, что молодые люди в возрасте до 18 лет должны обучаться профессии, т. е. обязаны посещать профшколу.

Согласно либеральному экономическому праву каждое предприятие имело возможность вести профессиональное обучение независимо от того, имелось ли соответствующее оборудование и невзирая на уровень квалификации персонала. Раньше было так. В настоящее время предприятие имеет право на обучение лишь в том случае, если «число обучаемых соответствует числу учебных мест или находится в определенном соотношении с

числом работающих на предприятии» (Закон о профессиональном образовании, параграф 22). Компетентные инстанции (палаты) обязаны контролировать уровень «личной профессиональной компетентности учебных мастеров, а также пригодность учебных мест» (там же, параграф 23). Специализация, довлеющая над каждым предприятием, часто ограничивает или даже исключает возможность организации обучения непосредственно на производстве. Тогда либо внутри предприятия, либо за его пределами организуются специальные мастерские, где проводится производственное обучение. Внутрипроизводственные мастерские называются учебными, остальные — межпроизводственными учебными мастерскими (их, как правило, организуют палаты). С годами выработалась и успешно практикуется такая модель, когда несколько предприятий создают так называемое «учебное объединение» или «межпроизводственный союз», который гарантирует выполнение требований Положений об организации профессиональной подготовки. Благодаря такой модели профессиональным обучением могут заниматься многие предприятия, а поскольку это считается важной общественно-политической задачей, то государство инвестирует в организацию межпроизводственных учебных центров значительные суммы.

Предприятия знают, что затраты на качественное профессиональное обучение являются хорошим вкладом капитала. Не напрасно в последнее время появился термин гуманный капитал. В ремесленном секторе, являющемся вторым по величине после промышленности и торговли, профессиональным обучением может заниматься любой владелец предприятия, так как каждый ремесленник должен сдавать экзамен на звание ремесленного мастера. Сдача этого экзамена дает право заниматься обучающей деятельностью. В то же время это не означает, что в ремесленном секторе нет мастеров, занимающихся только обучением. Мы уже рассматривали так называемые межпроизводственные мастерские, но границы между обучающими и практикующими ремесленными мастерами настолько стерты, что их трудно разграничить в той мере, как того требует понятие «мастер производственного обучения».

Практически во всех профшколах наряду с аудиториями для занятий по общеобразовательным и профильным дисциплинам есть лаборатории и мастерские для практических занятий, в которых работают так называемые преподаватели практики. Должность преподавателя практики предполагает сдачу экза-

мена на звание мастера соответствующей сферы профессионального обучения или даже конкретной профессии (например, мастер электротехник, мастер по тяжелому грузовому транспорту). Ввиду предъявляемых сегодня высоких требований к преподаванию практики спецпредмета профессиональная школа немыслима без учителя данного профиля, несмотря на не совсем еще четко определенный статус их профессии.

По всем вопросам, включая заработную плату, преподаватель практики находится на более низкой ступени иерархической лестницы, чем преподаватель, ведущий теоретическую часть соответствующего предмета. Это не всегда было так. Достаточно сказать, что преподаватель теории в профшколах должен иметь университетское образование, т. е. 8 семестров (4 года) учебы, которая заканчивается государственным экзаменом. После этого следуют 2 года послевузовской стажировки (референдариата), которая также заканчивается государственным экзаменом. Только наличие этих двух экзаменов дает право самостоятельной преподавательской деятельности.

Но университеты не могут выпускать преподавателей для всех официально признанных учебных профессий, так как во многих профессиях это затрудняется целым комплексом научно-систематических проблем (каков, например, должен быть набор университетских дисциплин для мастера-парикмахера, корзищика или столяра). Поэтому, как и прежде, профшколы вынуждены прибегать к услугам совместителей (мастеров, инженеров и т. д.) Без них во многих профессиях просто невозможно обеспечить процесс преподавания спецдисциплин.

Необходимо учитывать, что в дуальной системе школа является школой с неполной учебной неделей, поэтому в ней на одного учителя приходится гораздо больше учащихся, чем в других типах профессиональных учебных заведений. Тем не менее, учителя профшкол в дуальной системе, сталкиваясь с повышением требований к качеству обучения, выступают за снижение наполняемости класса в целях интенсификации учебного процесса. Естественно, при этом возрастут количество учителей и материальные затраты.

Остается затронуть еще две проблемы. Во-первых, научно-теоретическая подготовка начинающих учителей профшкол ориентирована больше на знание определенных разделов науки, чем на реально получаемые в той или иной школе профессии. К тому же специализация, даваемая в университете, в силу научно-прагматических причин всегда будет отставать от перечня

изучаемых в профшколах профессий. Так, университеты иногда вынуждены закрывать то или иное профильное обучение. Но в случае с узкоспециализированными профессиями это ведет к затруднениям дидактического плана (появлению дидактических «ножниц» между полученной в университете подготовкой и обучением соответствующей профессии). Во-вторых, существует немало профессий, привязка которых к научным канонам весьма проблематична или даже практически невозможна без «дидактических нарушений и отступлений».

Нельзя не упомянуть еще одну связанную с этим трудность. Если уменьшить срок обучения — он продолжается иногда 8 лет (1 год работы по профилю выбранной профессии, 4 года учебы в университете, 2 года — референдариат), — тогда будущий учитель едва ли сможет овладеть той рабочей профессией, которой он в дальнейшем будет обучать других. Сегодня молодые учителя владеют профессией на уровне практиканта. Такая степень практического владения профессией вызывает все больше сомнений, тем более, что пока терпят неудачу любые попытки посылать их на производство для прохождения более длительной практики по своей рабочей профессии. Насколько важно повышение учительской квалификации — федеральные земли предпринимают в этом направлении немалые усилия, — настолько же важно повышение учителем своей «рабочей квалификации», для того чтобы постоянно поддерживать и корректировать связь теории с практикой и наоборот.

В настоящее время в ФРГ ведутся дискуссии о том, как влияют на дуальную систему все более ускоряющийся научно-технический прогресс, с одной стороны, и ощутимые изменения в контингенте обучаемых, с другой. Нужна тесная кооперация профессиональной педагогики, исследований молодежной среды, социальной психологии, дидактики. Вся теория профессионального обучения до последнего времени исходила из того, что профессия и определяет всю сознательную жизнь человека. Сегодня это положение ставится под сомнение и требует соответствующей проверки. В наше время практически каждый в течение своей трудовой жизни вынужден менять профессию. Это лишь одна сторона затронутой темы. С этим же связан вопрос профессиональной идентификации или, пользуясь термином из социологии, надежного усвоения стереотипа действий в рамках своей профессии. На поставленные вопросы ответ должен быть найден.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Н. М. Назарова

ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ В ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЕЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВОСЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ

Происходящие сегодня изменения в системе образования России, связанные с новыми реальностями социальной жизни, заметно повлияли на терминологию, понятийный аппарат специальной педагогики*, заставили многих специалистов задуматься об истинном смысле традиционно употребляемых терминов и профессиональных выражений. Явно обозначилось несоответствие современным международным терминам ряда обозначений в отечественной специальной педагогике.

Настоящая статья написана в порядке постановки новой для специальной педагогики проблемы — проблемы исследования тенденций и закономерностей в изменениях понятийного аппарата специальной педагогики, обусловленных развитием теорий специальной педагогики в рамках конкретной исторической эпохи с ее доминирующими социальными и философскими концепциями. Автор предлагает свое видение этого процесса и пытается, пользуясь выявленными закономерностями, провести первый, самый общий анализ тех изменений в понятийном аппарате, которые происходят сейчас под влиянием мощного потока профессиональной информации, поступающей из-за рубежа, под влиянием инновационных, ориентированных на мировой опыт явлений и процессов в сфере специальной педагогики. Представляется, что результаты этого анализа должны послужить основанием для разворачива-

* Здесь и далее словосочетанием специальная педагогика вместо традиционно принятого дефектология мы будем обозначать ту составную часть педагогики, проблемной областью которой является педагогическое изучение и различная педагогическая помощь лицам (в том числе детям) с ограниченными возможностями или специфическими проблемами в сенсорной, интеллектуальной, моторной, эмоциональной сферах, в сфере социального взаимодействия и др.)

ния дискуссии по обозначенной проблеме и для начала глубоких научных исследований в этом русле.

В истории специальной педагогики неоднократно зафиксированы факты серьезного обсуждения специалистами отдельных понятий, терминов, семантики профессиональной лексики. Примечательно, что эти обсуждения, дискуссии, следствием которых было в ряде случаев прогрессивное изменение названий отдельных объектов, явлений в сфере специальной педагогики, имели место в периоды значительной активизации педагогической мысли в России, связанные, в свою очередь, с демократизацией социально-политической ситуации в стране, в переломные периоды ее истории. Так, например, на Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования (декабрь 1913 г. — январь 1914 г.) среди актуальных проблем, обсуждавшихся на IV «врачебно-педагогической» секции, вызвала интерес и горячие дебаты проблема терминологического обозначения контингента учащихся вспомогательных школ — слабоумные или умственно отсталые (1). Проблема состояла в выборе традиционной, медицинской (слабоумные) или прогрессивной для того времени, социально-педагогической (умственно отсталые) терминологии. В ходе изложения статьи будут приведены и другие примеры, подтверждающие указанный тезис.

Понятийный аппарат и научный словарь специальной педагогики в России стали быстро формироваться на рубеже XIX — XX вв. и особенно в первую четверть XX в. Россия, находясь в то время в едином мировом информационном и образовательном пространстве, быстро перенимала и осваивала с учетом местных возможностей прогрессивные теоретические и практические разработки и соответствующий им понятийный аппарат специальной педагогики зарубежных стран, в первую очередь европейских. В этот период сформировался и мощный интеллектуальный потенциал отечественных специалистов — медиков, педагогов, психологов, работавших в сфере специальной педагогики, обеспечивших развитие понятийного аппарата и терминологии отечественной специальной педагогики (В. П. Кащенко, Г. Я. Трошин, А. С. Грибоедов, М. П. Постовская, Н. М. Лаговский, Ф. А. Рау и др.).

В дальнейшем сложившийся к 20 — 30-м гг. XX в. понятийный аппарат и профессиональная лексика специальной педагогики в России приобрели весьма консервативный характер, не приемля практически никаких зарубежных элементов профес-

сиональной терминологии. Так, не прижились, например, термины акупедия и акупаты, введенные в 60-е гг. некоторыми специалистами в области сурдопедагогики; до начала 80-х гг. неизвестным для отечественной специальной педагогики оставался термин интеграция, равно как и обозначаемый этим термином процесс интегрирования лиц с ограниченными возможностями в социум как равноправных, социально адаптированных и реабилитированных его членов.

Специальная педагогика, называемая со времен В. П. Кащенко дефектология (ему принадлежит термин дефективные дети), до последнего времени сохраняла достаточно стабильный лингвосемантический арсенал, понятийный аппарат, представленный в первом (1964 — примечательная дата выхода издания!) и втором (1970) издании Дефектологического словаря, разработанного большим коллективом наиболее авторитетных специалистов в области специальной педагогики в СССР.

В соответствии с современными представлениями Дефектологический словарь с полным основанием можно считать первым и достаточно удачным опытом создания тезауруса специальной педагогики.

Сегодня, спустя четверть века со дня выхода второго издания Дефектологического словаря, можно констатировать отсутствие каких-либо попыток уточнения, дополнения, изменения профессиональной лексики в области специальной педагогики, нашедших отражение в литературе.

С началом реформирования системы отечественного образования в последние годы стабильность лексико-семантических характеристик понятийного аппарата специальной педагогики нарушилась. Структурные и содержательные изменения во всех звеньях системы специальной педагогики вызывают потребность в новых терминах и обозначениях новых явлений и реальностей педагогической действительности, что приводит в ряде случаев к неоправданному калькированию терминов, заимствованных из английского языка.

Появляется необходимость осмыслить содержание и реальный смысл ряда терминов, обозначений, использовавшихся десятилетиями отечественной специальной педагогикой и получивших в современных условиях непривычный, негативный смысл, подтекст, например, дефектология, аномальный, вспомогательный и т. п. Процесс изменения, обновления профессиональной лексики замечен сегодня многими педагогами, исследователями специальной педагогики и признается ими не-

обходимым. В происходящих на этой почве дискуссиях трудно подбирается аргументация в пользу сохранения или замены существующего термина. Чаще всего это апелляция к богатому и неповторимому опыту советской специальной педагогики и ее устоявшемуся понятийному аппарату. В то же время не всегда принимается в расчет то обстоятельство, что возвращение России в мировое образовательное пространство означает и приведение в необходимое соответствие используемой специалистами терминологии с теми основными ее вариантами, которые приняты в международном научном обиходе. Достаточно, например, сказать, что термин дефектология не употреблялся ни в одной стране мира (кроме Югославии). В контактах с зарубежными коллегами нередко приходится долго объяснять, что означает данный термин. Немаловажно учитывать и то обстоятельство, что основное содержание профессиональной лексики мировой специальной педагогики сложилось в условиях достаточно свободного и открытого развития этой сферы педагогики в странах Западной Европы и США и отражает реальное содержание мирового опыта, педагогических теорий в этой науке.

Представляется поэтому значимым рассмотреть те факторы, которые оказывали и будут оказывать влияние на формирование лексико-семантической сущности профессионального словаря специальной педагогики. К числу таких факторов следует отнести прежде всего историко-философские и социальные основания специальной педагогики, формирующие ее аксиологическую концепцию, и определяемые этой концепцией модели теорий специальной педагогики. Рассмотрим более подробно сделанное выше предположение.

Человеческое общество в любой период своего развития формировало и выражало отношение к тем своим членам, которые имели нарушения в физической, сенсорной и других сферах, отличались от общепринятых норм и моделей во взаимодействии с окружающими. Это отношение выражалось в ценностной, аксиологической концепции поведения или реакции общества на существование этих членов. Аксиологическая концепция отношения к лицам с отклонениями определялась, в свою очередь, социально-экономическим и духовно-нравственным уровнем развития общества, доминирующим в нем социальным мировоззрением. До наступления эпохи Возрождения личность человека с тем или иным грубым нарушением (легкая степень нарушения в те времена почти не различалась в силу низкого

уровня развития производительных сил общества и минимальной образованности населения) либо не представляла никакой социальной ценности (примеры уничтожения детей с уродствами в Древней Греции, Древнем Риме), либо представляла ценность лишь как материальная оболочка — носитель «божественного духа» (юридические, блаженные) или как материализованный императив высших сил к совершению добрых поступков верующими (христианские конфессии).

Эпоха Возрождения положила начало гуманистической аксиологической концепции. Развитие идей гуманизма в эпоху Просвещения, формирование светской культуры и образования обозначало новый этап в развитии аксиологической концепции отношения к лицам с нарушениями и специфическими проблемами — от признания в них человеческой личности, способной к развитию и жизни среди людей, общественное мировоззрение постепенно подошло к пониманию права каждого человека с ограниченными возможностями на обучение и активное участие в общественном производстве. Стало складываться убеждение в благотворном влиянии педагогики и ее коррекционном воздействии на детей с отклонениями в развитии (Я. А. Коменский).

Индустриализация стран Европы и США, развитие капиталистических отношений в России на рубеже XIX — XX вв. потребовали повышения образовательного уровня населения для включения его в индустриальное производство. В этот период аксиологическая концепция отношения к лицам с ограниченными возможностями переходит в стадию аксиологической концепции социальной полезности, сохраняя при этом свою гуманистическую сущность. Согласно этому варианту аксиологической концепции подрастающее поколение, обладающее умеренно выраженными дефектами, не мешающими выполнению хотя бы элементарной социально полезной деятельности, рассматривалось не только как источник дешевой рабочей силы, но главным образом как та часть общества, которая при необходимом обучении и доступной профессиональной подготовке становится способной материально обеспечить свое существование, переставая тем самым быть бременем для общества. В качестве примера приведем лишь одно из многочисленных типичных высказываний специалистов рассматриваемого периода: «Глухонемые ... подобно всем остальным аномальным членам общества, являются чрезвычайной обузой для окружающих ... ложатся тяжелым бременем на семьи, общины и госу-

дарство, требуя специального ухода и особого содержания ... в экономическом отношении их роль крайне неблагоприятна, так как в лице глухонемых теряются работники, вносящие свою сумму деятельности в общую экономику страны. Между тем ... глухонемые обладают такими же умственными и душевными способностями, как и нормальные люди ... при правильном обучении их в специальных школах они получают возможность самостоятельного разумного существования и становятся полезными членами общества» (2, с. 3).

Позднее абсолютизация этой аксиологической концепции тоталитарной фашистской идеологией окончательно ее дискредитировала, показав ее несостоятельность, в первую очередь, в личностно-гуманистическом аспекте: десятки тысяч «социально бесполезных» — стариков, калек, лиц с глубокой умственной отсталостью и им подобных были уничтожены в фашистской Германии и в оккупированных ею странах (3).

Сформировавшаяся в начале XX в. в развитых странах указанная выше аксиологическая концепция социальной полезности в нашей стране до последних лет почти не претерпела каких-либо существенных изменений в общественно-педагогическом сознании (в том числе и у профессионалов специальной педагогики). Это можно объяснить закрытостью и однозначностью отечественной специальной педагогики в течение многих десятилетий. Кроме того, подобная аксиологическая концепция была вполне созвучна идеологии воспитания в советском обществе — формированию всесторонне развитых полезных членов общества. Приоритет интересов общества над интересами личности, подчиненность интересов личности интересам общества вполне соответствовали концепции социальной полезности людей с ограниченными возможностями.

Между тем для второй половины нашего столетия характерно начало нового этапа развития аксиологической концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями. В мировом общественном сознании все более заметным становится поворот от культуры полезности к культуре достоинства. В противовес культуре полезности, где «урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального пасынка, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на выучку, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций», в культуре, основанной на отношении достоинства, «ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо

от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны... и находятся под охраной общественного милосердия» (4, с. 178 — 180). Таким образом, в контексте этой новой личностно ориентированной аксиологической концепции человек с ограниченными возможностями или специфическими проблемами рассматривается, независимо от своей дееспособности и полезности для общества, как объект особой общественной помощи и заботы, создающих ему условия (в том числе и педагогические) для максимально полной самоактуализации его личности, реализации всех имеющихся возможностей интеграции в общество.

Каждая из описанных выше ступеней эволюции аксиологической концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями становилась мировоззренческой базой для формирования того или иного теоретического направления в специальной педагогике.

В соответствии с периодизацией развития европейской культуры мышления, предложенной С. С. Аверинцевым (5, с. 50), можно утверждать, что специальная педагогика возникла на волне второй интеллектуальной революции с появлением экспериментального естествознания и сравнительной морфологии и продолжила свое развитие в последовавшую затем эпоху частных наук, среди которых важнейшее значение для нее имели вначале биология и медицина, а впоследствии — педагогика, психология, социология, социальная психология. Таким образом, исходной, исторически более ранней стала медико-биологическая модель специальной педагогики. Признание в людях с отклонениями и ограниченными возможностями человеческой личности, человеческой сущности под влиянием гуманистической концепции эпохи Возрождения заставило исследователей — естествоиспытателей, врачей, а затем и педагогов — разглядеть и терминологически обозначить прежде всего патологические анатомо-физиологические отличия лиц с ограниченными возможностями и отклонениями от обычных людей. Отправными точками в построении затем педагогических подходов к детям с отклонениями в развитии стали этиология и симптоматика. Опора на авторитет медицины молодой, лишь становящейся на ноги науки — специальной педагогики — привела к появлению, закреплению и использованию практически до настоящего времени значительной по размерам

группы так называемых «диагнозных» терминов, например, слабоумный, глухонемой, слепой, тугоухий, а также изначально медицинских терминов — коррекция, диагностика, дефект, аномалия и др.

Преобладающий аспект медицины в специальной педагогике XIX в. привел к тому, что за рубежом и отчасти в России специальная педагогика стала именоваться лечебной педагогикой. Ее объектом были дети с различными отклонениями в физической и психической сфере, а основной задачей являлось развитие путем сенсорно-моторных тренировок, медикаментозного лечения, психотерапии тех физических и психических функций, которые имеют отклонения от нормы. Как справедливо заметил Х. С. Замский, в лечебной педагогике конца XIX — начала XX в. были мало представлены пути формирования личностных, социальных качеств детей с нарушениями развития в широком педагогическом, социально-педагогическом аспекте (1). К 70 — 80-м гг. не только отечественные, но и зарубежные специалисты признали «лечебную педагогику» устаревшей и по названию, и по содержанию вследствие происшедшего усиления профессионального разделения труда медиков и педагогов в оказании медицинской и коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Название лечебная педагогика исчезло из обозначения рассматриваемой педагогической сферы в большинстве стран, ориентирующихся на современную личностную аксиологическую концепцию отношения к лицам с ограниченными возможностями. Сегодня в условиях поисков и преобразований в системе отечественной специальной педагогики можно видеть, что в стремлении уйти от устаревших, некорректных терминов, таких, как, например, дефектология, происходит обращение к не менее архаичным и не соответствующим реалиям сегодняшнего дня названиям, например «лечебная педагогика», встречающаяся в номенклатуре дисциплин некоторых педвузов.

Появившаяся на рубеже XIX в. социальная доминанта в аксиологической концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями заставила ввести социальные критерии оценки дееспособности и социальной полезности лиц с ограниченными возможностями и нарушениями. Несоответствие этих людей существующим понятиям социальной нормы стало определяться теперь сочетанием биологических и социальных факторов. Школа как один из социальных институтов общества первой разделила детей по этим критериям уже в XIX — нача-

ле XX в. Появились сегрегативные учебные заведения, отдельные классы в школах, где обучались дети с отклонениями от социальной (в том числе и интеллектуальной) нормы и вследствие этого менее «полезные» для общества. Специальные учебные заведения — вспомогательные школы, школы для слепых, школы для глухих и другие — возникли для создания особых педагогических условий и применения специальных педагогических методов, чтобы вырастить детей с отклонениями от социальной нормы полезными членами общества. Не вызывает сомнения и гуманность стремления путем создания специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с ограниченными возможностями обеспечить более благоприятные условия их развития.

В этот период можно говорить и о появлении в специальной педагогике терминов, понятий из других наук. Их заимствование происходило не столько в собственном, оригинальном для той или иной науки смысле, сколько в качестве новой педагогической терминологии специальной педагогики, причем во многих этих терминах просматривается социально-сопоставительный подход к объектам, фактам и явлениям специальной педагогики. Особенно часто это происходило с медицинскими терминами, которые вводили в педагогический обиход врачи, занимающиеся педагогической деятельностью. Так, в первое двадцатилетие нашего века быстро вошли в профессиональный оборот и получили статус научных терминов такие, как дефектология, умственно дефективные, физически дефективные, и на непродолжительное время — морально дефективные. Последний термин был достаточно быстро осужден психологической и педагогической общественностью, в том числе Л. С. Выготским и Н. К. Крупской. К социально-сопоставительной терминологии в специальной педагогике можно сегодня отнести все существовавшие до недавнего времени наименования восьми типов специальных учреждений для детей с нарушениями развития. Сюда же относятся и термины, которые вводились в профессиональную лексику В. П. Кашенко, — трудные дети, исключительные дети.

Новый аспект в изменении профессиональной лексики специальной педагогики и обогащении ее новыми терминами дал развитие социальной психологии, теории коммуникации. В русском языке количество таких терминов невелико. Человек с ограниченными возможностями рассматривается в этом случае не как объект и результат медицинской диагностики и сис-

тематики, не как продукт сегрегативного устройства системы социальных институтов, а как потенциальный субъект социального взаимодействия. Его проблемы и нарушения начинают рассматриваться с точки зрения того, насколько они затрудняют (или делают невозможным по тем или иным причинам) взаимодействие с социальным партнером. При этом, как видно, социально-сопоставительный компонент остается. Показательным примером учета социально-коммуникативного компонента в теории специальной педагогики в нашей стране может быть изменение названий категорий лиц с нарушенным слухом, их уточнение. Традиционным термином для обозначения лиц, имеющих крайне малые остатки слуха, которые не позволяют самостоятельно развиваться словесной речи у ребенка, был термин глухонемые. В русском языке он существовал более трех столетий, но уже в XIX и XX вв. перестал точно характеризовать эту категорию детей и взрослых. Выработка способов и приемов искусственного формирования устной словесной речи у глухонемых и успешная постановка у них произносительных навыков резко изменили статус глухонемого как социального партнера по коммуникации — он перестал быть немым и обрел способность к коммуникации со слышащими и говорящими. Тем не менее до 60-х гг. нашего столетия термин глухонемые оставался в широком обиходе, и только инициативы ученых-сурдопедагогов (например, А. И. Дьячкова) позволили разграничить неслышащих и неговорящих — «глухонемых» и неслышащих, но говорящих — «глухих».

Современная, личностно центрированная гуманистическая концепция отношения к лицам с ограниченными возможностями, развивающаяся за рубежом уже более двух десятилетий, обозначила и иные теоретические и практические позиции в специальной педагогике. Признавая самоценность личности человека с ограниченными возможностями, приоритет интересов личности этого человека над интересами общества, специальная педагогика ищет пути свободного, адекватного потребностям и возможностям каждого индивидуума воспитания, развития, социализации не только в условиях специального (коррекционного) учреждения — детского сада, школы, учреждения профессиональной подготовки, но и в обычном социуме — в обычных учебно-воспитательных учреждениях, в повседневной жизни среди обычных людей. В отечественной специальной педагогике эта интеграционная социально-педагогическая концепция долгое время лишь декларировалась, и в

настоящее время делаются лишь первые робкие шаги в этом направлении.

Зарубежная специальная педагогика отличается сегодня в большинстве развитых стран мира гуманным, корректным и тактичным профессиональным словарем, особенно той его частью, которая используется в социальном, юридическом, педагогическом, философском контекстах. Сохраняется и некоторая часть «диагностной» терминологии, но она используется в более узком кругу профессионалов и не является языком общения специалистов с воспитанниками, учащимися, клиентами, их родственниками, общественностью. Показательным является характер основного понятия, которым зарубежные специалисты обозначают рассматриваемую нами область педагогики. Обзор и анализ обозначений этого понятия по различным странам показал, что в большинстве случаев используется термин специальная /особая педагогика, имеющий в виду особые, индивидуализированные (*special* имеет значение в большей степени «особый, особенный, индивидуальный») педагогические подходы в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями, другими словами, — педагогика с личностной профилизацией (термин, широко используемый в скандинавских странах). Термин специальная/особая педагогика используется в таких странах, как Польша, Ирландия, Англия, Нидерланды, Франция, Турция, Япония, Испания, Португалия, США, скандинавские страны и др. В некоторых странах эта сфера педагогики называется несколько по-другому (нередко это связано с историческими традициями, например, в Венгрии), но смысл личностной профилизации как особой педагогической помощи и поддержки остается.

Так, в Венгрии используется термин лечебная, помогающая педагогика, в Швейцарии в равной степени распространены термины специальная педагогика, особая педагогика, лечебная, помогающая педагогика. В Бельгии используется несколько отличающийся от других стран термин ортопедагогика. Бельгийские специалисты подчеркивают, что этот термин не является синонимом педагогики для аномальных. Речь идет о поддержке ребенка в сложных ситуациях его развития, и это относится как к ребенку с тем или иным нарушением, так и к обычному ребенку, испытывающему те или иные временные трудности. Другими словами, это педагогика трудных ситуаций. В основе термина лежит не дефект, а проблемная ситуация в воспитании, обучении.

На примере США можно убедиться и в том, что современная гуманная терминология в сфере специальной педагогики старается избежать использования «диагностных» или социально-сегрегационных терминов в государственных документах, в лексике, используемой в широком социальном плане. Так, например, последний по времени федеральный закон США о лицах с ограниченными возможностями называется «Закон об образовании индивидов с нарушениями» (1990). Для сравнения: аналогичный закон 1975 г. имел название «Закон об образовании для всех дефективных детей». Примером перехода на гуманную в социальном и нравственно-этическом смысле терминологию является и изменение в обозначении умственной отсталости в США. Категория умственной отсталости была признана сегрегационной в США (хотя она не перестала существовать в медицинском смысле), но для социального статуса таких лиц более благоприятен термин **труднообучаемый**. Как отмечает Джанет В. Лернер, «многие родители и администраторы предпочитают категорию труднообучаемых потому, что она наносит личности, как им кажется, меньший моральный ущерб... Произошло значительное сокращение числа умственно отсталых детей» (6, с. 6).

В нашей стране предпринимались отдельные акции по уменьшению морального ущерба лицам с ограниченными возможностями, но они не стали системой и не изменили общего характера терминологии в специальной педагогике. Можно отметить прошедшие на рубеже 60-х и 70-х гг. переименования названий специализированных журналов для глухих и слепых. Некорректные названия «Жизнь глухих», «Жизнь слепых» и некоторые другие сменились нейтральными и социально приемлемыми названиями: «В едином строю», «Наша жизнь», «Литературные чтения» и др.

Остановимся на некоторых актуальных лингвосемантических проблемах понятийного аппарата современной специальной педагогики в нашей стране, связанных с переходом на новую ступень аксиологической концепции отношения к лицам с нарушениями и развитием в связи с этим новых педагогических путей решения проблем этих людей.

Прежде всего, не до конца решен вопрос о приемлемом для современных условий названии рассматриваемой сферы педагогики. Все большее число специалистов соглашается с тем, что термин **дефектология** достаточно некорректен сегодня и применительно к названию соответствующей сферы знания, и при-

менительно к системе соответствующих фактов и явлений педагогической действительности. Ряд дефектологических факультетов, кафедр в педвузах пришли к решению о необходимости изменения их названия. Уходят в прошлое такие термины, как дефективные дети, ненормальные дети. Продолжает использоваться аналог последнего термина в более завуалированной греческой интерпретации аномальные, однако некорректность этого термина очевидна и его использование тоже, по-видимому, ограничено во времени. Открытым остается и вопрос о том, как должна называться данная сфера педагогики: так же, как обозначается научная специальность 13.00.03 — «Специальная педагогика» и в соответствии с тем термином, который распространен сейчас в большинстве развитых стран, или нужно искать какое-либо свое, оригинальное название? Продолжает вызывать дискуссии термин коррекционная педагогика как альтернатива дефектологии. Перевод на русский язык этого изначально медицинского термина (коррекция — «исправление») дает нам «исправительную педагогику». Поэтому и с позиции социальных негативных наслоений в его семантике (ассоциация с исправительными учреждениями), и с позиций личносно ориентированной гуманистической аксиологической концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями, не приемлющей никакого насилия, даже и во благо, термин коррекционная педагогика представляется далеко не лучшим вариантом, возможным, однако, в качестве промежуточного, рассчитанного на некий переходный период.

Непривычным и непонятным для широкого круга отечественных специалистов, мало знакомых, как правило, с зарубежным опытом, представляется и термин ортопедагогика, который предлагают отдельные специалисты, педвузы в качестве альтернативы дефектологии.

Не всегда удачным выглядят кальки некоторых англоязычных терминов, которыми отечественные специалисты пытаются заменить явно архаичные и некорректные отечественные. Действительно, такие термины, как дефективные дети, аномальные дети сегодня уже нельзя назвать корректными. Но и калька-заимствование из английского языка *Children with special needs* — «дети со специальными (или особыми) нуждами» — представляется весьма неуклюжим выражением для русского языка. Кроме того, она не совсем точна — в английской терминологии используется выражение *Children with special*

education needs — «дети с особыми образовательными потребностями» (7). Это выражение более корректно и в большей степени отражает сущность обозначаемого явления, как и выражение **дети с ограниченными возможностями**.

Другим примером неудачной кальки с английского термина, приобретающей все более широкое распространение, является термин **специальное образование**, взятый как буквальный перевод с английского **special education**. Этим термином стали сейчас обозначать и процесс воспитания и обучения детей в коррекционных учреждениях. Отдельные вузы заменяют название «Дефектологический факультет» названием «Факультет специального образования». Однако вдумчивый, контекстный перевод с английского показывает, что **special education** — это в большей мере «особое, особенное, индивидуализированное обучение». Тем более, что попытка обратного перевода **специальное образование** дает нам **trade education**. Формальный подход к переводу не позволил увидеть в этом термине «личностную профилизацию», отчего сам термин в русском языке неадекватен обозначаемым им реальностям. Трудно назвать факультет, где готовят специалистов для сферы специальной педагогики, факультетом «особенного, особого обучения». В большей мере это может быть отнесено к тому или иному типу специальных школ.

Предстоит, видимо, уточнить, а возможно, и изменить некоторые термины, несущие в себе либо «диагностную» сущность не только медицинского, но и психолого-педагогического характера, например, в этом нуждается термин **дети с (временной) задержкой психического развития (ЗПР)**. Некоторые применяемые термины могут быть для сегодняшнего дня достаточно корректными по отношению к детям, но не всегда полностью определяют сущность обозначаемого явления. Так, термин **девиантное поведение** используется специалистами для обозначения детей с асоциальным поведением, допускающих правонарушения. В то же время термин **девиантное поведение** означает «отклоняющееся поведение». Но отклонения в поведении есть и у детей, имеющих те или иные нарушения в интеллектуальной, эмоциональной, физической сфере. Эти дети просто ведут себя по-другому, не как все, но без асоциальных поступков, и это также можно обозначить как отклонение от общепринятых норм поведения, т. е. как **девиантность поведения**.

Особую трудность вызывает отсутствие названий, терминов

для новых явлений в специальной педагогике. Это заметно в сфере педагогического образования, где появляются новые специализации по специальной педагогике. Вместо названия специалиста приходится прибегать к описанию сферы его профессиональной деятельности, например: «учитель для работы с детьми с задержкой психического развития». Нам представляется, что это нормальный процесс, и язык со временем найдет точное обозначение специальности указанных педагогов. Возможно, здесь необходимы неологизмы, но скорее всего в такой консервативной сфере, как специальная педагогика, это может произойти нескоро.

Завершая изложение некоторых лингвосемантических проблем современной русской специальной педагогики, следует подчеркнуть, что особенно слабым звеном в ее понятийном аппарате является блок терминов социально-психологического, социально-педагогического, нравственно-этического, социологического направлений. Многие из них несут отпечаток социально-дифференцирующего или диагностического характера, некоторые факты и явления из указанных сфер не имеют соответствующих терминов, а иноязычные кальки не всегда удачно вписываются в лексико-семантический строй русского языка. Предстоит, по-видимому, пройти длительный период перестройки и гуманистического обновления определенной части понятийного аппарата специальной педагогики в нашей стране, а гуманистически ориентированный и квалифицированный подход специалистов к решению связанных с этим процессом проблем крайне необходим.

Литература

1. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. М.: Просвещение, 1980.
2. Боришпольский Е. С. Современное положение дела обучения глухонемых в Западной Европе, Америке и России. СПб., 1914.
3. Fragner J. Vernichtung den Unbrauchbaren // Z-1 Behinderte in Familie Schule und Gesellschaft. 1988. № 1.
4. Асмолов А. Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства // Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
5. Розов Н. С. Конструктивная аксиология и интеллектуальная культура будущего // Философия образования для XXI века. М., 1992.
6. Джанет В. Лернер. Специальное образование в Соединенных Штатах Америки / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1993.
7. Warnock H. M. Special Educational Needs-Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and Young People (Her Majesty's Stationary Office). London, 1978.

В. В. Коркунов, Д. Лернер **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ТЕРМИНЫ** **В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Тенденции развития специального образования в большинстве стран мира связываются с перспективами разработки наиболее эффективных методов освоения поколениями предшествующего опыта в общей образовательной системе. Такой подход обусловлен социальным опытом международного сообщества, его демократическими традициями, закрепленными в международно-правовых актах и внутригосударственных законах об образовании.

Вместе с тем понимание самого термина специальное образование имеет существенные различия в зависимости от сложившихся традиций, социокультурного развития общества и отдельных групп населения. Но каковы бы ни были эти различия, оно предназначено для обслуживания образовательных потребностей детей с той или иной спецификой развития.

В Российской Федерации на развитие системы специального образования наложил отпечаток предшествующий период общественного устройства государства, основанного на определенных идеологических догмах. Вследствие этого специальное образование у нас как ни в каких других странах представляет собой целостную систему специальных учреждений (в определенной мере изолированную от общей системы образования), обслуживающую детей с дефектами умственного и физического развития. В большинстве европейских государств и США специальное образование является органической частью общего образования, представляя собой прежде всего интегрированную материальную базу и специфические методы обучения ребенка с особыми потребностями в рамках единых стандартов и индивидуальных образовательных программ. Различия во взглядах на специальное обучение проистекают прежде всего из разного понимания *условий обучения*.

Система специального образования не в последнюю очередь получила свое название в связи с особенностями условий обучения. Они в настоящее время не могут оставаться как и прежде унифицированными, имеющими привязку исключительно к тому или иному типу специального учреждения. В соответствии с законом РФ «Об образовании» (1) предполагается адаптировать «систему образования к уровням и особенностям

развития и подготовки обучающихся, воспитанников» (ст. 2, п. «В»). Государство признает, что такие меры в отношении учащихся должны осуществляться путем создания условий для получения образования, коррекции нарушенного развития и социальной адаптации «на основе специальных педагогических подходов» (ст. 5, п. 5). Вместе с тем законодатель оказался неспособным разработать гарантии реализации прав на образование детям с особыми потребностями с их полным учетом. В законе не оговорено, где должен обучаться ребенок с таковыми потребностями, если родители не согласны направить его ни в один из типов социального учреждения, и какие в таком случае условия должны быть созданы для него. Международный опыт показывает, что адекватные особым потребностям ребенка условия могут быть созданы в любом общеобразовательном учреждении.

Таким образом, условия получения образования являются в нашем случае сложной проблемой педагогической системы, и она со всей очевидностью не сводится только к развитию сети специальных учреждений, как это еще недавно представлялось нашим ученым и практикам. Рассмотрение этой проблемы несомненно связано с размещением детей для предоставления им образовательных услуг, для их полной и успешной интеграции с обществом.

Изучение зарубежного законодательства и опыта его использования в образовании показывает, что существует несколько моделей размещения детей для специального образования: специальное дошкольное или школьное учреждение интернатного или обычного типа, домашнее обучение, госпитальное обучение, специальный класс или группа воспитанников, комната реабилитации, социально-педагогический модуль при обычной школе, обычный класс общеобразовательной школы, в котором осуществляется совместное с нормальными детьми обучение ребенка с особыми потребностями.

Рассмотрим в качестве примера размещение детей для предоставления образовательных услуг в США. Направление детей для обучения осуществляется в США на основе закона «Об образовании индивидов с аномалиями» (1990) (2). Два положения закона касаются вопроса о направлении школьников для получения образовательных услуг. Предназначение одного из них в том, чтобы помочь подготовить ребенка с аномалией развития к удобной жизни в более многочисленных сообществах здоровых индивидов. Комиссия при направлении такого ребен-

ка должна рассмотреть, в какой степени для него подходит обучение вместе с нормальными детьми. В решении о направлении школьника должен быть предусмотрен выбор наименее ограничивающих условий. Это не означает, что все учащиеся с особыми потребностями направляются в нормальные классы. Задача заключается в том, чтобы каждый ребенок был помещен в среду, которая соответствует его потребностям.

Следующий интересующий нас пункт закона утверждает, что школы должны создавать целый спектр образовательных услуг для удовлетворения разнообразных потребностей детей с аномалиями развития. Среди возможностей выбора таких школьников существуют общеобразовательные классы, комнаты реабилитации, специальные классы и школы, домашнее обучение. В выборе формы получения образования этими детьми комиссия должна учесть такие факторы, как тяжесть дефекта, потребность в основных образовательных и дополнительных услугах, связанных с дефектом, способность вписаться в рутину выбранного окружения, социальные и учебные навыки, адаптационные возможности и коммуникативные качества, этап обучения. Часто комиссия рекомендует такую систему предоставления услуг, в которой сочетаются элементы нескольких типов размещения. Родители должны дать письменное соглашение на направление ребенка для обучения. Если родители расходятся во мнении с членами комиссии, предусмотрены юридические процедуры, к которым они могут прибегнуть в данном случае.

В 1989/90 учебном году аномальные дети размещались следующим образом: в обычных классах при совместном обучении — 32,5%, в комнатах реабилитации — 35,5%, в специальных классах при общеобразовательных школах — 25,2%, в специальных школах — 5,2%, в специальных школах-интернатах — 0,9%, на домашнем и госпитальном обучении — 0,7%. С учетом изложенного возможно краткое описание специальных условий получения образования аномальными индивидами:

- наличие материальной базы получения образования, соответствующей состоянию здоровья ребенка и особенностям его развития;

- проведение образовательной и специальной работы с детьми подготовленными для этого специалистами;

- организация процесса обучения по специальным стандартам образования, предусматривающим особый учебный план,

соответствующее возможностям ребенка содержание образования, развивающий и компенсаторно-корректирующий характер процесса обучения, адекватную потребностям ребенка форму обучения;

— наличие индивидуальных обучающих программ.

Немаловажное место в оценке понятий и терминов занимает научное направление, которое обслуживает практическую систему специального образования. В российской системе это место занимает дефектологическая наука, которая в свою очередь подразделяется на олигофренопедагогику, тифлопедагогику, сурдопедагогику и логопедию. Со всей очевидностью из сферы научного обслуживания выпадают такие направления, как работа с детьми, имеющими задержки развития (ЗПР), ортопедические расстройства, серьезные нарушения здоровья в связи с хроническими заболеваниями и т. д. Термин дефектология происходит от широко используемого с 20-х гг. понятия «дефект». В современном представлении «дефект» достаточно емкое понятие и, как правило, соотносится с серьезными нарушениями умственного или физического развития человека, его психического здоровья. Однако в последние годы объектами изучения дефектологической науки становятся такие формы и типы детского развития, которые никоим образом не отвечают этому пониманию, например одаренность и высокая способность человека. В силу этого специалисты в последние годы склонны искать замену устаревшему термину.

Значительная часть ученых и практиков склонна принять термин специальная педагогика, другая часть — коррекционная педагогика. На наш взгляд, наиболее полно отвечает целям и задачам данной науки понятие «специальная педагогика». Она имеет особый объект изучения. Как нельзя более точно сказал об этом Л. С. Выготский. Характеризуя этот особый объект и саму науку, он говорил: «Процессы детского развития, изучаемые ею, представляют огромное разнообразие форм, почти безграничное количество различных типов. Наука должна овладеть этим своеобразием и объяснить его, установить циклы и метаморфозы развития, его диспропорции и перемещающиеся центры, открыть законы многообразия. Далее встают проблемы практические: как овладеть законами этого развития» (3, с. 9). Насколько познаны законы, о которых говорил Л. С. Выготский, как мы ими овладели, можно судить по нашей практической деятельности, которая отражает реальное положение вещей.

Сложившаяся в настоящее время ситуация в специальной педагогике такова, что каждое из ее направлений осуществляет самостоятельную попытку установить эти закономерности относительно определенной категории детей со своеобразным развитием. Сложность для сторонников коррекционной педагогики состоит в том, что они пытаются теоретически обосновать возможность практического достижения умственно отсталыми нормального типа развития через образовательный процесс, что, на наш взгляд, является делом чрезвычайно трудным. Представители данного направления видят два пути осуществления коррекции: развитие учебной активности школьников и повышение уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности. Разумеется, и тот и другой пути ведут к развитию познавательных процессов, так как учитывают взаимосвязь и взаимозависимость большей части психических свойств человека. Однако в каждом конкретном случае выбор инструментария коррекции может оказаться доступным только специалистам высочайшего уровня подготовленности. Перевести его на уровень общедоступной технологии обучения в настоящее время представляется задачей достаточно сложной и более всего работающей на перспективу.

Ошибочной, на наш взгляд, является и позиция коррекционных педагогов, направленная на разработку мер дифференциации в обучении. Подмена ими индивидуализированного обучения (в необходимых случаях) индивидуальным подходом в обучении не может обеспечить существенного продвижения в развитии ребенка, так как этот подход всегда эпизодичен и не составляет сердцевины целостного педагогического процесса. По нашему убеждению, представители как первого, так и второго направления имеют достаточно данных для того, чтобы быть преемниками дефектологии и продолжить ее традиции.

Немаловажной в понятийном и терминологическом плане является проблема объекта влияния специальной педагогики и психологии. Проявляющаяся в последние годы в зарубежной специальной педагогике и психологии тенденция имеет отчетливую гуманистическую направленность в использовании специфических для нее терминов и понятий.

В Российской Федерации для обозначения детей с проблемами используется преимущественно медицинская терминология, традиционно сформировавшаяся внутри психиатрии. Использование в психолого-педагогической практике иной, отличной от медицинской, терминологии не представляется воз-

можным в связи с тем, что направление в специальные учреждения детей требует постановки медицинского диагноза. Инструкция Минобразования запрещает направление детей в них без соответствующего диагностирования.

До сих пор обобщенным понятием, характеризующим весь спектр особенностей детского развития, является понятие «дефективный ребенок». Отсюда и название научного направления, и название практической области деятельности, и наименование специальности (дефектология, дефектологическое образование, специалист-дефектолог). Не менее употребимым обобщающим понятием подобного рода является также термин аномальный ребенок. Все дети, относимые к этому типу, подразделяются на категории детей с дефектами умственного и физического развития. В свою очередь каждая категория может подразделяться на еще более мелкие группы. Например, умственно отсталые дети по глубине дефекта могут относиться к дебилам, имбецилам, идиотам. По времени поражения мозга — на олигофренов и дементных. Дети с поражениями анализаторов в зависимости от степени нарушения делятся на глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих.

Прямое указание на недостаток ребенка, заложенный в типологию и являющийся его несчастьем, лишний раз подчеркивает ненормальность человека, нередко ее степень и тяжесть. В педагогической практике использование подобной терминологии оскорбительно как для ребенка, так и для педагога.

Подобное положение ребенка с дефектом понималось уже в начале XX в. Л. С. Выготский писал: «Дефективный ребенок есть прежде всего осознанный ребенок, к нему складывается исключительное, не обычное, не такое, как к другим детям, отношение. Его несчастье раньше всего изменяет его социальную позицию, социальную установку в среде» (3, с. 183). В этом высказывании для нас важны два момента:

1. Дефективный ребенок — это особенный ребенок по своему психическому состоянию;

2. Дефективный ребенок — это исключительный ребенок по восприятию его окружающими.

Такое понимание детской дефективности намного опередило общественное мнение в странах ранней демократии и тем более в России.

Термин исключительный ребенок нашел свое применение начиная с 50-х гг. нашего столетия. Под ним понимается большая группа детей, обладающая как высокими способностями в

обучении, с одной стороны, так и низкими способностями — с другой.

Использование этого термина возможно только в образовательной системе. Выявление исключительных детей осуществляется с помощью тестов интеллекта. Коэффициент интеллекта (IQ) значительно выше или ниже среднего результата может указывать на исключительный характер развития ребенка.

В последнее время в российской и зарубежной литературе достаточно часто встречаются такие термины, как дети с проблемами, дети с особыми потребностями. Они не являются официально признанными терминами, но тем не менее употребляются в тех случаях, когда есть необходимость подчеркнуть отличия ребенка от нормального сверстника. При этом имеются в виду те особенности развития ребенка, с которыми он сам справиться не может, и ему необходима квалифицированная помощь.

Практика показывает, что признание того или иного термина — процесс достаточно длительный. Об этом говорит хотя бы факт законодательного закрепления их на примере США, где уже в середине нашего столетия употреблялись равнозначно термины дефективный ребенок и аномальный ребенок. Однако в 1975 г. законодательно был закреплен термин дефективный ребенок и только в 1990 г. при утверждении нового закона принимается более приемлемый термин аномальный индивид. В соответствии с этим законом аномальными индивидами признаются такие дети, которые из-за своих аномалий нуждаются в специальном образовании или родственной тому услуге. Дефиниции аномалий при этом включают в себя категории труднообучаемости, умственную отсталость, нарушения речи и языка, серьезные эмоциональные расстройства, тугоухость и глухоту, нарушения зрения, опорно-двигательного аппарата, нарушения здоровья, слепоглухоту, аутизм, поражения мозга травматического происхождения, множественные нарушения.

Социальный характер детских аномалий принуждает специалистов в области педагогики и психологии со всей осторожностью относиться к использованию специальных (в особенности медицинских) терминов и понятий. Принятое в российской специальной педагогике определение умственной отсталости, возможно, верно отражает состояние ребенка на момент обследования, но не вооружает педагогов надеждой на будущее его развитие.

Как отмечают М. Г. Блюмина (4) и Е. М. Мастюкова (5), выделение умственной отсталости основывается на клинико-психологической структуре дефекта с ведущей недостаточностью познавательной деятельности и в первую очередь при стойкой дефицитарности абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения в сочетании с нарушенной динамикой психических процессов.

Очевидно, что носители этих признаков должны подвергаться глубокому и всестороннему объективному научному исследованию, дающему неопровержимые доказательства их наличия. Весьма скромные медицинские возможности такого исследования в условиях небольших городов и сельских районов превращают изучение детей в фикцию. В этих случаях истинной причиной направления ребенка во вспомогательную школу является стойкая неуспеваемость. Об этом говорят данные, собранные нами по Свердловской области: 92% детей направляются на психолого-медико-педагогические консультации по мотивам школьной неуспеваемости и только 8% — в связи с неадекватным поведением. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в общественном сознании педагогов сформировались собственные оценки нормальности и аномальности, не учитывая которые невозможно. Не случайно зарубежные специалисты, признавая аргументацию российских специалистов справедливой, тем не менее находят другие основания для направления ребенка на специальное обучение. Так, еще в 1973 г. Американская ассоциация по умственной отсталости ввела в определение умственной отсталости такую характеристику, как «дефицит адаптационного поведения». В сочетании с коэффициентом интеллекта ниже среднего показателя (IQ ниже 70), проявляющимся в течение периода развития организма вплоть до 18 лет, она как раз и составляет обобщенное понятие умственной отсталости, которое устраивает педагогов, родителей и исследователей. Оно в определенной мере отражает существующую на Западе практику отбора детей для специального обучения.

Эта практика имеет ряд преимуществ:

1. В определении заложена возможность сравнивать развитие ребенка с нормой по показателю IQ и адаптационному поведению, что важно не только для диагностики, но и для убедительности доказательств, ибо система специального образования всегда была связана для этой категории индивидов с ограничениями прав личности.

2. Наличие в определении указаний на возраст (18 лет) превращает процесс обследования ребенка и постановку диагноза в условную меру, требующую подтверждений во время школьного обучения.

3. Из адаптационного поведения вытекают личностные и социальные аспекты определения умственной отсталости. Общественно необходимые навыки и умения, способность адаптироваться в типичной ситуации связаны с интеллектуальными возможностями личности. Освобождение от этой зависимости может происходить в результате исключительно высокой степени оказания помощи ребенку. Таким образом, адаптационное поведение при учете всех нюансов может указывать как на интеллектуальные возможности, так и на определенные способности детей. О характере адаптации могут говорить такие факторы, как приобретение психомоторных навыков (на раннем этапе развития), появление способности к общению и сам процесс общения. Далее следует удовлетворение повседневных нужд, выражающееся в способности к самообслуживанию. Позднее можно оценивать социальный опыт, приспособляемость к школьной среде, успехи в трудовой и профессиональной подготовке и, наконец, способность справляться с требованиями, предъявляемыми окружающей средой.

Широкое общение специалистов в области специального образования в разных странах со всей необходимостью предполагает сближение, прежде всего, понятийного и терминологического аппарата науки. От этого зависит как определение объекта исследования, так и формирование самого научного направления.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Вестник образования: Справочно-информационное издание МОРФ. М.: Просвещение, 1991.

2. U. S. Department of Education (1990). To assure the free appropriate public education of all children with disabilities. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

3. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983.

4. Блюмина М. Г. Онтогенетический подход к диагностике олигофрении // Дефектология. 1984. № 3.

5. Мастюкова Е. М. Клинико-психолого-педагогическая характеристика и дифференциальная диагностика синдромальных наследственно обусловленных форм аномалий психического развития // Дефектология. 1989. № 1.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ

Г. Н. Штинова
ПРЕДМЕТ И ПРОБЛЕМАТИКА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ
КАК ПРИКЛАДНОГО РАЗДЕЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Первые системные исследования в области русской педагогической терминологии и лексикографии появились почти 30 лет назад. Поставлена эта проблема была Б. Б. Комаровским, который на протяжении многих лет занимался изучением педагогической терминологии. Результатом его исследований явилась изданная уже после смерти автора книга, в которой освещены важнейшие теоретические проблемы русской педагогической терминологии и история ее развития со времени образования первых школ на Руси (1).

Дальнейшее развитие идеи Б. Б. Комаровского получили в книге И. М. Кантора «Педагогическая лексикография и лексикология» (2), в которой автором на основе анализа богатого мирового опыта педагогической лексикографии сформулированы основные положения специальной лексикографии и лексикологии как отдельной, самостоятельной отрасли педагогической теории. Надо сказать, что эти исследования появились в то время, когда в советской науке специалистами разных областей знания широко обсуждались теоретические и методологические проблемы разработки, упорядочения и нормализации научной терминологии, формулировались общенаучные и прежде всего лингвистические подходы к ее изучению. И заслуга вышеназванных авторов состоит в том, что они указали на необходимость изучения терминологии в контексте конкретной науки. Так, Б. Б. Комаровский пишет: «При наличии некоторых общих тенденций в развитии всякой терминологии резко выступает специфика терминологии отдельных наук (технических, общественных, в том числе педагогических, и др.). Поэтому изолированное рассмотрение общих тенденций развития терминологии вне связи с языком отдельных наук малопродуктивно» (1, с. 10). А И. М. Кантор отмечает, что «если для языкознания важна проблема происхождения и структуры слов и словосочетаний, то для специальной отрасли

знаний важна проблема активности ее лексических средств, их способности закреплять систему понятий науки, быть проводником научной информации» (2, с. 3).

Таким образом, еще в 60-е гг. были заложены основы новой отрасли педагогической науки. И хотя еще в то время И. М. Кантор отмечал, что «отечественные и зарубежные педагоги проявляют все усиливающуюся озабоченность неупорядоченностью педагогической терминологии, отсутствием научных исследований в этой области» (2, с. 195), тем не менее эта отрасль педагогического знания практически не получила дальнейшего развития. Попытки отдельных ученых-энтузиастов продолжить исследования в этом направлении не находили поддержки педагогической общественности, не считались перспективными. Причин тому — объективных и субъективных — много, но большинство из них кроется в том, что изучение терминологии непосредственно связано с исследованиями категориально-понятийной структуры науки, с анализом сущности основных, концептуальных понятий, а такие исследования в области общественных наук в условиях тоталитарного идеологизированного государства, как известно, не поощрялись.

В настоящее время радикальные изменения в образовательной сфере, которые носят не столько внешний, сколько внутренний, концептуальный характер, выдвигают проблему понятийно-терминологического строя педагогики на передний план. Диалоговость современной педагогической науки, ее полемичность и дискуссионность делают проблему упорядочения терминологии и понятийного аппарата педагогики особенно острой и актуальной. Пристальное внимание к содержанию понятий, к трактовке того или иного термина разными исследователями и специалистами ощущается во многих работах ученых-педагогов, а в некоторых прямо ставится вопрос о необходимости придания «понятиям и определениям педагогики... той научной строгости и стройности, которая и должна быть присуща этой отрасли знаний» (3, с. 59).

Некоторые ученые видят решение этой проблемы в том, чтобы автор научной работы четко определял, какой смысл, какое содержание вкладывает он в тот или иной термин (см., напр., 4). Однако при отсутствии общенаучной упорядоченности терминологии и ее содержания такой путь не только вряд ли даст желаемую чистоту языка педагогической науки, но и может привести к абсурдным результатам. В качестве примера

можно привести книгу С. С. Перуанского «О сложности простоты. О простоте сложности», в которой автор, справедливо указывая на то, что «очень трудно читать педагогическую и психологическую литературу», потому что «каждый автор наполняет одно и то же слово разным содержанием, не разъясняя его читателю (а порой и сам имея о нем смутное представление)» (5, с. 14 — 15), далее сам трактует такие традиционные, устоявшиеся термины, как образование, обучение, учение, усвоение, образовательный процесс, система образования, через психологические понятия «деятельность» и «готовность к деятельности», явно не отдавая себе отчета в том, что он фактически сводит этим педагогику к отрасли психологии. Это мнение, конечно, не ново, но до сих пор не доказано. Автор, разумеется, имеет право рассматривать лишь один аспект какого-либо понятия, в данном случае психологический аспект педагогического понятия, но ведь у читателя может сложиться представление, что этим и исчерпывается его содержание. Или, например, тот же автор, определяя термин образовательное учреждение, отстаивает свое право называть его «процессом» и видит в этом глубокий философский смысл, ссылаясь на Гегеля (5, с. 16 — 17). Совершенно очевидно, что такое «упорядочение» понятийно-терминологического строя педагогики может привести только к «вавилонскому столпотворению».

Одним из самых плодотворных путей решения проблемы упорядочения и унификации педагогической терминологии является создание специальных словарей. И если И. М. Кантор, определяя педагогическую лексикографию как «теорию и историю словарно-энциклопедической литературы по педагогике» (2, с. 4), фактически ограничивал ее одним типом словарей — энциклопедическим, то на сегодняшний день очевидна потребность прежде всего в терминологических и толковых словарях разных типов. Они могут отличаться по объему, по структуре и по тематике. Например, были бы наверняка интересны не только специалистам словарь древнерусской педагогической лексики или словарь педагогической терминологии 20-х гг. Обогатили бы историю педагогики и словари-персоналии выдающихся отечественных педагогов, например К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и др.

Наряду с историко-терминологическими словарями очень актуальны словари педагогических неологизмов. Так, реформа образования привнесла значительный пласт новых понятий и терминов, которые в силу своего большого общественного зна-

чения имеют широкое употребление, но неспециалистам могут быть непонятны и поэтому требуют квалифицированного разъяснения. Появление новых педагогических отраслей, таких, как, например, социальная педагогика, тоже неизбежно связано с активным терминотворчеством, а значит и с проблемой нормализации, решению которой во многом способствовала бы работа над словарем, сама по себе уже выполняющая унифицирующую функцию.

Особую отрасль педагогической лексикографии составляют дву- и многоязычные специальные словари, потребность в которых сегодня очень велика, поскольку в условиях расширяющихся и углубляющихся контактов ученых-педагогов и специалистов сферы образования с зарубежными коллегами проблема сопоставления разноязычных понятийно-терминологических аппаратов становится насущной необходимостью.

Однако создание всевозможных разновидностей специальных терминологических словарей должно опираться на общепедагогическую терминографию. А работа над общепедагогическими терминологическими словарями в свою очередь упирается в неразработанность научных теоретических и методологических основ лексикографической обработки понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. Причем эта задача осложняется еще и тем, что в педагогике идет активный процесс переоценки ценностей, переосмысления основных категорий и понятий. Но с другой стороны, именно терминологический словарь как наиболее мобильный и компактный жанр систематизирующей литературы может способствовать упорядочению понятийно-терминологического строя педагогики. Поэтому разработка теоретических основ и практических методов педагогической лексикографии приобретает общепедагогическое значение.

Выше уже отмечалось, что основной базой педагогической лексикографии как прикладного раздела педагогической теории являются системные исследования на категориально-понятийном уровне и применяемые при этом как общенаучные, так и научно-педагогические методы анализа. Осознавая это, еще И. М. Кантор, который обосновал в своей первой монографии по этой проблематике необходимость развития новой отрасли педагогики и сформулировал ее основные положения, в дальнейшем занялся разработкой и изучением структуры понятийной системы педагогики, выявлением принципов ее построения и путей усовершенствования (6). Понятно, что с

точки зрения содержания его исследование во многом устарело, поскольку понятийная структура современной педагогики совершенно иная, чем педагогики, «проникнутой духом марксистско-ленинской идеологии», но методологические подходы автора и выдвинутые им принципы построения понятийной системы — принцип аспектной чистоты и принцип предметной определенности — не теряют от этого своей научной ценности.

Вместе с тем педагогическая лексикография как самостоятельный раздел науки имеет свой особый предмет исследования, свои специфические цели, задачи и методы. И специфика эта обусловлена тем, что объектом для нее является не педагогическая реальность, и в том числе ее категориально-понятийная сущность, а язык педагогической науки, и в том числе его понятийно-терминологическое ядро. Поэтому педагогическая лексикография не может развиваться в отрыве от общей лексикографии и терминоведения, а также от исследований в области терминологии других наук и отраслей знания. Но при этом лингвистические аспекты изучения педагогической терминологии (или шире — педагогической лексики) должны оставаться только вспомогательными элементами анализа, иметь подчиненное значение, поскольку она изучается не столько как самостоятельная семиотическая система (это задача языкознания), сколько как *научный инструментарий*.

Таким образом, предметом исследования педагогической лексикографии является описание и словарная (лексикографическая) обработка терминологии и профессиональной лексики образовательно-педагогической сферы. Надо сказать, что в языковедческих исследованиях существуют различные точки зрения на соотношение понятий «терминология» и «профессиональная лексика» (7). Используя их, мы придерживаемся того мнения, согласно которому «разница между термином и профессионализмом заключается в том, что термин — это совершенно официальное, принятое и узаконенное в данной науке... обозначение, название какого-то понятия, а профессионализм — полуофициальное слово, распространенное (чаще в разговорной речи) среди людей какой-то профессии, специальности, но не являющееся, в сущности говоря, строгим научным обозначением понятия» (8, с. 140).

Однако это положение требует некоторого уточнения и дополнения в связи со спецификой рассматриваемой нами терминосферы. Дело в том, что гуманитарные терминосистемы, какой является и педагогическая терминология, имеют свои

особенности по сравнению с терминсистемами естественных наук и различных областей техники. Эта специфика обусловлена социальной значимостью и самого предмета, и результатов исследований в области общество-, искусство- и человековедческих наук, которые через публицистику становятся достоянием всего общества, а вместе с ними и терминология в значительной своей части выходит за пределы узкоспециального общения. При этом многие специальные термины становятся общеизвестными и общеупотребительными и как бы переходят в разряд общеязыковой лексики. Для педагогической терминологии это особенно характерно, поскольку образовательная сфера вообще трудновыделима в «специальную сферу общения», настолько она «растворена», на первый взгляд, в жизни общества. С лингвистической точки зрения это дает основание для такого мнения, согласно которому в этом случае правомернее говорить не о терминологии, а о тематических группах слов (9, с. 114 — 115), т. е. в нашем случае не о педагогической терминологии, а о педагогической лексике. Но с этим трудно согласиться.

Термин, как известно, — единица функциональная, и среди множества особенностей, отличающих его от других лексических единиц, наиболее важными, существенными признаются системность, т. е. включенность термина в определенную терминологическую систему, и его соотнесенность с каким-либо понятием, которая выражается в наличии дефиниции. В таком случае, если есть система научных понятий — в чем педагогике отказать трудно, — то есть и система их обозначений, наименований, которые при этом являются не чем иным, как терминами. И даже если термин становится общеизвестным, но при этом остается обозначением определенного понятия в системе понятий, то детерминализации как таковой не происходит.

Таким образом, понятие «педагогическая терминология» вполне правомерно, другое дело, что эта терминсистема имеет свои особенности. Об одной из них речь шла выше — это размытость границы с общеязыковой лексикой: многие педагогические термины, и прежде всего основные, базовые, такие, как воспитание, педагог, обучение, образование, школа и т. д., входят в состав общеупотребительной лексики.

Вторая особенность педагогической терминологии связана с тем, что педагогика как наука о воспитании, образовании и обучении не может не учитывать все многообразные аспекты человеческой жизни, которые являются предметом исследова-

ния самых разных наук. Это приводит к тому, что трудно назвать науку о человеке и обществе, а также область человеческой деятельности, терминология которой так или иначе не была бы представлена в этой «специальной сфере общения»: философия, право, этика, эстетика, экономика, производство, социология, психология, физиология, медицина и т. д. Таким образом, оказывается размытой, нечеткой, проницаемой и граница педагогической терминосистемы с терминологиями других наук и областей знания.

Эти особенности терминологии, связанные со спецификой самой терминосферы, т. е. профессиональной сферы, систему понятий которой отражает данная терминологическая система, в свою очередь обуславливают и специфичность подходов при решении вопроса, какая лексическая единица может считаться педагогическим термином. И ответить на этот вопрос, опираясь только на формальные признаки, без учета сущности и структуры понятийной системы и места в ней того или иного понятия, было бы очень сложно.

Можно выделить и еще ряд особенностей педагогической терминологии. Например, считается, что «полисемии в сфере терминов в собственном смысле нет, ибо термин как единица функциональная и имеющая тенденцию к однозначности в рамках данной терминосистемы не может иметь более одного значения в конкретном употреблении в определенном контексте без ущерба для выполнения своей коммуникативной задачи» (10, с. 39). Однако трудно отрицать, что воспитание, с одной стороны, «процесс», а с другой — «результат», а школа — это и «социальный институт», и «тип учебного заведения», и, наконец, просто «здание». И когда встречаешься с попытками все это содержание вместить в одну дефиницию, то понимаешь, что это малопродуктивно. Проще осознать такую многозначность как особенность, связанную с тем, что когда термин по степени употребительности сближается с общеязыковой лексикой, ему становятся присущи некоторые ее свойства.

Другое явление, которое также признается крайне нежелательным, — это терминологическая вариантность. Речь идет о случаях, когда для обозначения того или иного понятия наряду с основным термином используются и другие лексические единицы — либо варианты термина, либо синонимы, либо их заменители, например: педагогический институт — пединститут, высшее учебное заведение — вуз, домашнее задание — задание на дом, методика — частная дидактика, понятийная сис-

тема — категориально-понятийная система — категориально-понятийный строй и т. д. Однако для педагогической терминологии вариантность не только характерна, но, на наш взгляд, также является специфической особенностью. И это связано не только с тем, что педагогическая мысль существует главным образом в форме педагогической литературы (статей, монографий, учебников и учебных пособий, диссертаций и т. п.), а стилистические требования, предъявляемые к гуманитарному тексту, делают вариантность не просто допустимой, а даже необходимой. Дело еще и в том, что педагогика по сути своей является наукой эмпирической: теория возникает как результат осмысления, анализа практики и ей же служит.

А это означает, что формирование понятийно-терминологической системы происходит тоже как бы «путем естественного отбора». Т. е. если в области естественных наук открывается какое-либо новое явление, вычленяется новое понятие, то присвоенное ему название закрепляется авторским правом и вынужденно — нравится это название или нет — принимается научной общественностью. В педагогике все обстоит иначе. Предложенный тем или иным автором термин может так и остаться окказионализмом или авторским неологизмом, может быть подхвачен другими и какое-то время широко применяться в профессиональном общении, но потом выйти из употребления, а может войти в число наиболее устойчивых элементов терминосистемы и т. д. Иначе говоря, процесс терминологизации идет естественным путем, а поэтому он длителен, сложен и непредсказуем. Это приводит к тому, что четкость и стройность терминологической системы остаются только желаемыми и вариантность терминов становится одной из ее характеристик. С другой стороны, параллельное существование различных обозначений одного понятия или различных вариантов одного обозначения не отменяет наличие некоего инварианта — общеизвестного и общепринятого среди специалистов собственно термина для наименования данного понятия. Для наглядности проиллюстрируем это простым примером. Так, если бы мы захотели просчитать частотность употребления таких лексических единиц, как педагогический институт и пединститут, то вполне могло бы оказаться, что аббревиатура пединститут употребляется чаще, и не только в разговорной речи. При этом может создаться впечатление, что она вытесняет основной вариант термина, но это, конечно, не так. Усеченный вариант термина является всего лишь следствием

тенденции к компрессии, весьма характерной для современного языка вообще и сферы терминологии в частности, а термином все-таки остается словосочетание педагогический институт. Таким образом, это как будто бы снимает необходимость говорить о вариантности как характеристике терминологической системы, поскольку в нее должны быть включены только собственно термины, а все их синонимы и варианты должны быть отнесены к разряду профессиональной лексики. Но, во-первых, далеко не всегда бывает просто определить, какой из синонимов имеет больше оснований считаться термином для данного понятия (ср.: образовательный процесс — учебно-воспитательный процесс), а во-вторых, не очень корректно при изучении терминосистемы отбрасывать варианты термина, поскольку они могут быть значимы с точки зрения процессов и тенденций ее развития, формирования.

Разрешение этого противоречия нам видится в том, что профессиональную лексику следует рассматривать не как полуофициальный фон терминологической системы, ее своеобразную профессионально-коммуникативную интерпретацию, а как периферийный компонент терминологической системы. Такой подход оправдан, на наш взгляд, еще и тем, что профессиональная лексика является источником пополнения терминологии, той «лабораторией», в которой происходит отбор и проверка на устойчивость, жизнеспособность того или иного термина. Но неправильным было бы говорить и только о терминологии, отказавшись от понятия «профессиональная лексика», потому что эти два понятия имеют и специфические, несовпадающие характеристики. Так, в отличие от терминологии, в состав которой входят только существительные и словосочетания, ядром которых являются существительные и которые поэтому также выполняют функцию существительных, профессиональная лексика включает в себя и слова другой частеречной принадлежности — глаголы, прилагательные, наречия.

Таким образом, наряду с собственно терминологической системой в сфере профессионального общения функционирует и профессиональная лексика. Причем эти два лексических пласта частично пересекаются, т. е. существуют такие слова и словосочетания, которые не могут по тем или иным причинам считаться собственно терминами, но при изучении терминологической системы тоже оказываются значимыми. Поэтому нам представляется целесообразным ввести в определение предме-

та педагогической лексикографии оба понятия, но с учетом их специфических отношений, обусловленных особенностями профессиональной образовательно-педагогической сферы.

Здесь необходимо упомянуть и о том, что в терминоведении наряду с терминологией, которая отражает систему отвлеченных понятий и категорий, принято выделять такой компонент терминосистемы, как номенклатура, представляющая собой названия типичных объектов науки и сферы профессиональной деятельности. Однако вопрос о том, применимо ли данное понятие к педагогической терминологической системе и если применимо, то что может быть отнесено к разряду номенклатуры, требует, на наш взгляд, отдельного исследования.

Все вышесказанное имеет большое методологическое значение для педагогической лексикографии, прежде всего с точки зрения решения целого комплекса теоретических проблем, связанных с разработкой *макроструктуры* словарей различных типов: определением целесообразного объема словаря, выработкой критериев отбора словника и принципов расположения словарных статей, выбором системы отсылок, обоснованием включения в корпус словаря какой-либо дополнительной информации, например, схем, иллюстраций и т. д.

Другой блок теоретических проблем педагогической лексикографии связан с разработкой *микроструктуры* словаря, т. е. отдельной словарной статьи. Объем, содержание и структура словарной статьи определяются общей концепцией, касающейся типа словаря и его макроструктуры.

В энциклопедических словарях, «объясняющих не слова, но сами предметы и понятия, ими обозначаемые» (11, с. 462), словарная статья представляет собой *описание* реалии, которое должно отражать все ее существенные, характерные стороны. В толковых словарях, «показывающих значение, употребление, грамматические и фонетические особенности слов» (11, с. 462), основное содержание словарной статьи составляет *определение* слова, в нашем случае термина или профессионализма. Специфика терминологических словарей заключается в том, что «определение термина-слова переходит в определение термина-вещи, не переходя в ее энциклопедическое описание» (12, с. 176). Но обязательным элементом любой словарной статьи, независимо от типа словаря, является точное логическое определение термина (или профессионализма), т. е. его дефиниция. Поэтому среди всех проблем этого блока, связанных с определением концептуально оправданного содержания

словарной статьи, выявлением ее структуры и стилевых характеристик, проблема корректного, научно обоснованного построения дефиниции имеет принципиально важное значение.

Как известно, дефиниция — это «предложение, описывающее существенные и отличительные признаки предметов или раскрывающее значение соответствующего термина» (13, с. 122). Однако объект может изучаться с различных точек зрения, а это значит, что в зависимости от аспекта рассмотрения могут быть выделены в качестве существенных различные его признаки. Поэтому термину могут быть приписаны разные дефиниции. Но поскольку термин от нетермина отличается прежде всего тем, что он является частью терминологической системы, дефиниция его должна быть классифицирующей, т. е. отражающей место данного термина в системе, его отношения с другими элементами. Основные разновидности классифицирующих дефиниций — родовидовое (характеристика через ближайший род и видовые отличия) и партитивное (характеристика объекта как части целого) определения.

Таким образом, выявление существенных и отличительных признаков понятия, которые необходимо отразить в дефиниции, должно осуществляться путем логического анализа содержания понятия, но в контексте всей понятийной системы. При этом содержание того или иного понятия извлекается из его описаний. Т. е. на данном этапе применяются комплексные методы исследования различных описаний понятия, интегрирующие логические и сущностные элементы анализа.

Сущностно-логический анализ понятия должен дополняться анализом реального употребления термина. Это связано с тем, что хотя «контекстом для термина является не ситуация или текст, а только терминология... от нормального словесного контекста он не зависит» (12, с. 166), тем не менее любая терминологическая система развивается, так как по мере углубления и расширения научного знания меняются и содержание отдельных понятий, и структура понятийной системы. И эти изменения реального содержания понятий проявляются в словоупотреблении соответствующих терминов. Поэтому применение контекстуально-семантических методов при анализе терминоупотребления вполне оправдано и не противоречит статусу терминологической системы.

И третья большая группа теоретических проблем педагогической лексикографии связана с разработкой типологии специ-

альных словарей, их классификацией, обобщением опыта отечественной и зарубежной педагогической лексикографии.

Итак, мы рассмотрели предмет и общую проблематику педагогической лексикографии — прикладного раздела педагогической теории, развитие которого диктуется активизацией и актуализацией педагогической мысли, связанными с концептуально значимыми преобразованиями в сфере образования. Дальнейшие исследования в рамках этой проблематики будут способствовать созданию прочного фундамента для упорядочения и унификации научного аппарата педагогики.

Литература

1. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969.
2. Кантор И. М. Педагогическая лексикография и лексикология. М.: Просвещение, 1968.
3. Хайруллин Г. Т. О понятийном аппарате педагогики // Педагогика. 1991. № 5.
4. Коршунова Н. Л. Зачем нужна однозначность научных понятий // Педагогика. 1992. № 3/4.
5. Перуанский С. С. О сложности простоты. О простоте сложности: Педагогические беседы: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993.
6. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М.: Педагогика, 1980.
7. Шелов С. Д. Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы // Вопросы языкознания. 1984. № 5.
8. Калинин А. В. Лексика русского языка. М., 1978.
9. Коготкова Т. С. Из истории формирования общественно-политической терминологии // Исследования по русской терминологии. М.: Наука, 1971.
10. Авербух К. Я. Терминологическая вариантность: Теоретический и прикладной аспекты // Вопросы языкознания. 1986. № 6.
11. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцев. М.: Сов. энциклопедия, 1990.
12. Реформатский А. А. Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии: Сб. ст. / Отв. ред. В. П. Даниленко. М.: Наука, 1986.
13. Кондаков Н. И. Логический словарь. М.: Наука, 1971.

К. И. Демидова
ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ
В ТОЛКОВОМ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ

Последние десятилетия XX столетия характеризуются тем, что в лексикологических и семасиологических исследованиях слово рассматривается в системных связях и отношениях, т. е. как единица системы.

Современная лексико-семантическая система — сложное образование, состоящее из бесчисленного множества взаимосвязанных семантических общностей слов. Для нее характерно неконечное число элементов (в отличие от фонологической и морфологической системы), поэтому типологическое ее изучение возможно путем поэтапного анализа отдельных звеньев, отдельных фрагментов системы, какими являются семантические общности слов.

Семантические общности — это группы слов, объединенных общим элементом значения. Например, слова белый, черный, красный, коричневый, зеленый и т. д. составляют семантическую общность, так как они объединены общим значением «название признака по цвету». Или еще пример: слова учитель, преподаватель, педагог, наставник, ментор объединяются общим значением «человек, занимающийся обучением и воспитанием детей или, реже, взрослых».

Охарактеризовать слово в системном аспекте — значит определить его место в семантической общности (как фрагменте системы), через которую и могут быть выявлены дифференциальные семантические признаки слова и определен лингвистический статус слова как единицы лексико-семантической системы. Слово как единица лексико-семантической системы находится в многообразных семантических связях, основными из которых, помимо денотативной соотнесенности (соотнесенности с обозначаемым), являются парадигматические, синтагматические и иерархические.

Парадигматические отношения слова проявляются в семантических общностях. У любого объекта несколько свойств, признаков. Какое свойство выбрать для названия, определяет семантическая общность, в которую слово входит. Следовательно, в структуре значения слова раскрываются не все реальные свойства объекта, а только те, которые формально, лингвистически осознаны, т. е. отражены в оппозициях соот-

ветствующих слов. Например, в значение слова-термина учитель — «специалист, ведущий учебную и воспитательную работу с учащимися в общеобразовательных школах различных типов» (1, с. 44) входят такие признаки, как 1) «специалист», 2) «ведущий работу с учащимися», 3) «учебную и воспитательную», 4) «в общеобразовательных школах различных типов». Набор указанных признаков связан не только с денотативной соотнесенностью слова (у реалии, обозначенной словом, есть эти признаки), но и с отношениями слова в системе. Первый дифференциальный признак («специалист») выделен на основе противопоставления слова учитель словам других семантических общностей (например, словам с общим компонентом значения «название лица по роду занятий»: турист, бегун, велосипедист и т. д.). Вторым признаком («ведущий работу с учащимися») противопоставляет слово учитель словам типа юрист, бухгалтер, финансист и т. д. (общий семантический компонент семантической общности — «специалист определенной сферы деятельности»). Третий признак («учебную и воспитательную») противопоставляет слово учитель словам типа директор, завуч, завхоз и т. д. (общий семантический компонент — «выполняющий административную, хозяйственную работу»). Четвертый признак («в общеобразовательных школах различных типов») показывает слово учитель в оппозиции к словам преподаватель («лицо, ведущее учебно-воспитательную работу в средних специальных и высших учебных заведениях»), педагог («лицо, занимающееся преподаванием и воспитанием»).

Итак, выбор дифференциальных семантических признаков диктует система. У рассмотренного выше слова учитель четыре дифференциальных (отличающих его от других слов) смысловых признака потому, что оно входит в четыре семантические общности: 1) «название лица по характеру деятельности», 2) «название лица по объекту, на который направлена деятельность», 3) «название лица по характеру выполняемой работы», 4) «название лица по месту основной деятельности».

Таким образом, слово может входить не в одну семантическую общность, а в несколько общностей, связи между которыми устанавливаются на основе иерархического принципа, т. е. принципа включения. В рассматриваемом примере четвертая общность входит в третью, третья во вторую, вторая в первую.

Таков основной принцип рассмотрения значения слова через систему (через парадигматические отношения слова в лексико-

семантической системе). Он является наиболее верной формой адекватного описания значения слова в системе. Значение слова как лингвистической категории, хотя и обусловлено предметно-лексическим фактором, определяется структурой семантической общности. Выбор дифференциальных семантических признаков слова диктует система (через семантические общности).

Синтагматические связи слова — это его линейные отношения. Они, с одной стороны, реализуют системно закреплённые значения слова, а с другой — способствуют появлению новых оттенков в значении слова. Интересна в этом плане история слова педагог. Рассмотрим ее по данным современных толковых нормативных, синонимических словарей и «Краткого русско-английского и англо-русского толкового словаря по педагогике и образованию». В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (в дальнейшем СУ; словарь отражает лексику 30 — 40-х гг. XX столетия) указано, что слово заимствовано из греческого языка, в котором буквально оно значило «ведущий мальчика», и имеет значения: 1) «человек, профессионально занимающийся преподавательской и воспитательной работой», 2) «школьный учитель» с пометой «нов., простореч.» (2, т. 3, с. 76). Его синтагматические связи отмечены в словаре текстами: *она опытный педагог, педагог вызвал к доске отличника.*

Те же значения даны в «Кратком словаре синонимов» В. Н. Ключевой (словарь отражает лексико-семантическую систему русского языка 50-х гг. XX столетия): педагог — «лицо, занимающееся преподаванием и воспитанием, в более узком смысле — учитель» (3, с. 276). В «Словаре русского языка» (словарь отражает 60-е гг. XX столетия) сказано, что слово педагог от греч. «воспитатель, наставник», но комментируется так же, как и выше: «лицо, занимающееся преподавательской и воспитательной работой как профессией; учитель, преподаватель» (4, т. 3, с. 37).

В справочном пособии «Словарь синонимов» под редакцией А. П. Евгеньевой подчеркнут эмоциональный ореол этого слова: «слово учитель заменилось строгим (подчеркнуто нами. — К. Д.) педагог» (5, с. 616).

Приведенный материал показывает, что в русском языке слово расширило свой семантический объем и стало обозначать лицо, которое занимается профессионально как обучением, так и воспитанием.

В 80-е гг. XX столетия в широком употреблении появляется сочетание социальный педагог, в котором за словом педагог закрепляется его первоначальное значение «воспитатель». Так, в «Кратком русско-английском и англо-русском толковом словаре по педагогике и образованию» словосочетание социальный педагог имеет следующее значение: «специалист, организующий воспитательную работу с детьми в разных социокультурных средах (школа, дошкольные учреждения, семья, детский дом и др.)» (1, с. 38). В сочетании социальный педагог невозможно заменить слово педагог словом учитель или преподаватель, что можно сделать, например, в сочетании опытный педагог. Это подтверждает правильность нашего вывода о происходящей дифференциации в значении слов учитель, преподаватель, с одной стороны, и педагог, с другой.

Системный подход к изучению слова пока не нашел последовательного отражения в практике лексикографии. Поэтому в семантической характеристике одного и того же слова в разных словарях нередко одного и того же типа часто указываются неодинаковые дифференциальные смысловые признаки. Так, в «Словаре синонимов» слово профессия дано со значением «род занятий, трудовой деятельности» (5, с. 458). В «Кратком словаре синонимов» В. Н. Ключевой это слово определяется как «основной род занятий, трудовой деятельности» (3, с. 200), а в СУ — «род, характер трудовой деятельности, служащий источником существования» (2, т. 3, с. 1035); в «Кратком русско-английском и англо-русском толковом словаре по педагогике и образованию» — «вид трудовой деятельности, требующий от человека специальных знаний, трудовых навыков и умений» (1, с. 35). Подчеркнутые нами слова показывают новые семантические признаки слова, выделяемые в словарной статье того или иного словаря. Другими словами, в словарях в семантической характеристике слова указаны неодинаковые дифференциальные смысловые признаки у одного и того же слова.

Таким образом, в современной лексикографии до последнего времени не было единых принципов построения семантической характеристики слова как одного из главных компонентов словарной статьи.

В наших работах (6; 7; 8) предложен новый принцип раскрытия семантической части словарной статьи: определение дифференциальных семантических признаков слова через семантические общности, в которые слово входит.

Поэтому для изучения терминологической лексики, в част-

ности педагогической, в системном плане предлагается понятие «лексико-семантическая парадигма» (ЛСП). ЛСП является наиболее верной формой адекватного описания значения слова в системе, ибо выявить значение слова — значит определить его место в системе, а место единицы в системе — это его место в парадигме. Через ЛСП выявляется значение слова как системно обусловленное, так как в компонентах значения раскрываются не все реальные свойства объекта, а только такие, которые лингвистически осознаны через оппозиции слов в системе.

ЛСП характеризуется нами как семантическая общность, имеющая следующие основные признаки: 1) общий семантический компонент или семантическое тождество, 2) противопоставленность компонентов по значению, 3) однотипную сочетаемость лексем в речи. ЛСП имеют неодинаковый характер построения, поэтому выделяются двукомпонентные и многокомпонентные парадигмы. За основу выделения ЛСП предлагаем семантико-логическую процедуру ограничения понятия. С ее помощью ЛСП как самая крупная семантическая общность разбивается на ряд ЛСП, характеризующихся видовой семантической общностью. Затем каждая из образовавшихся ЛСП разбивается на другие ЛСП, в которых слова объединяются уже на другой семантической основе, и т. д.; пределом такого членения являются двукомпонентные парадигмы. Таким образом вскрывается структура парадигмы, принцип иерархичности при ее построении. Эти парадигмы отражают реальные связи объективно существующей системы.

Например, слова учитель, преподаватель, педагог, наставник, ментор объединяются в одну ЛСП с общим семантическим компонентом «человек, занимающийся обучением и воспитанием детей и взрослых» (3, с. 233). В свою очередь эта парадигма включается, с одной стороны, в более широкую с общим компонентом значения «название лица по роду занятий»: ученый, врач, бухгалтер, сантехник и т. д.; с другой стороны, эта ЛСП членится на две парадигмы: 1) учитель, преподаватель, педагог; 2) наставник, ментор. Первая ЛСП объединяет слова с общим значением «специалист, ведущий учебно-воспитательный процесс в учебном заведении»; вторая ЛСП имеет значение «специалист, занимающийся воспитанием, чаще учащихся».

В этом плане интересны данные «Словаря русского языка» С. И. Ожегова (СО): классный наставник — «классный воспита-

тель в гимназии, реальном училище» (9, с. 348); ментор (стар.) — «наставник, воспитатель» (9, с. 305).

Таким образом, объективность выбора существенных семантических признаков слова в словаре зависит, во-первых, от класса слов, связанных с данным словом по значению и находящихся в смысловой оппозиции к нему в определенной системе языка (учет парадигматического плана), во-вторых, от закономерных лексических и семантических сочетаемостей определяемого слова (синтагматический план). Эти два основных вида объективного проявления значения слов и должны быть положены в основу построения словарного определения, что обеспечивает единый критерий описания семантической структуры слова в словаре.

В структуре семантической части словарной статьи могут быть обязательные и необязательные (дополнительные) смысловые признаки того или иного слова внутри определенного парадигматического класса через оппозиции слов в ЛСП, построенных на основе иерархических отношений. Необязательные семантические признаки могут наличествовать в толковании значения слова той или иной ЛСП, а могут и отсутствовать, что зависит от того, в какие ЛСП слово входит, т. е. определяется характером отношений слов в системе.

В структуре толкования значений слов должны быть три типа обязательных семантических признаков слова: 1) родовое включение слова, 2) интегральные признаки слова как элемента той или иной ЛСП, 3) дифференциальные признаки слова. Типы семантических признаков слова можно разделить на две группы: первая группа (1-й и 2-й типы) включает слова, у которых называются общие признаки данного слова и других слов ЛСП. Эти признаки объединяют слова в ЛСП и показывают, чем одна парадигма отличается от другой или других.

Вторая группа семантических признаков называет отличительные признаки данного слова и слов ближайшей парадигмы, в которую слово входит.

Вторым существенным компонентом структуры словарной статьи является иллюстративный материал, или контексты, в которых слово употребляется. В существующих толковых словарях нет единого принципа подбора иллюстративного материала для словарных статей. В одних словарных контекстах раскрываются все дифференциальные смысловые признаки слова. В других проявляются лишь некоторые дифференциальные смысловые признаки слова, не указанные в семантической

части словарной статьи. В ряде случаев в контекстах раскрывается лишь какой-либо один дифференциальный семантический признак. Часто контексты не раскрывают ни один из дифференциальных признаков лексемы.

В целом следует сказать, что в практике лексикографии накоплен опыт показа слова в словаре через контексты его употребления, но не через контексты толкования значения слова. А между тем контексты употребления не всегда совпадают с контекстами толкования значения слова.

Контексты употребления слова не раскрывают характер лексико-семантической сочетаемости лексем словаря, что важно при системном изучении слова, так как синтагматические связи характеризуют определенные семантические общности слов. Поэтому важно, чтобы в толковом словаре в иллюстративном материале были представлены типичные контексты, раскрывающие дифференциальные смысловые признаки слова. Такой иллюстративный материал важен не только для специалистов различных отраслей, но и для лингвистов, изучающих формулы лексико-семантической сочетаемости слов определенной ЛСП. Подобный материал повышает информативность словаря. Например, для слова *учитель* (см. выше его дифференциальные семантические признаки) такими контекстами могут быть следующие: 1) *опытный, знающий учитель*, 2) *учитель объясняет материал учащимся*, 3) *учитель ведет урок, проводит диктант* и т. д., 4) *учитель работает в школе, проводит воспитательное мероприятие* и т. д.

Какая лексика включается в разряд терминологической?

Долгое время термины рассматривались прежде всего с точки зрения обозначаемых ими понятий. Поэтому и в толковых словарях слово *термин* определялось так, как в СО: «Термин — слово, являющееся названием определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники» (9, с. 735). Или в «Кратком словаре иностранных слов» С. М. Локшиной указано, что слово *термин* латинского происхождения (лат. *terminus* «предел, граница») — слово (или сочетание слов), являющееся точным обозначением определенного понятия какой-либо области науки, техники, искусства, общественной жизни и т. д. (10, с. 506).

Начиная с 60-х гг. XX столетия, когда в лексикологии утверждается системный подход к лексическим единицам, термины стали рассматриваться как единицы лексико-семантической системы, и мы находим иное определение им. «Термин — это

такая единица наименования в данной области науки и техники, которой приписывается определенное понятие и которая соотнесена с другими наименованиями в этой области и образует вместе с ними терминологическую систему» (11). В этом определении не только указывается на соотнесенность слова-термина с определенным научным понятием, но и на его парадигматическую связь в терминологической системе.

Таким образом, терминологическая лексика, как и любая другая, системно организована. Ее системная организация в отличие от других групп лексики характеризуется более симметричным противопоставлением слов друг другу по строго определенным дифференциальным признакам. Например, что представляет собой слово школа как педагогический термин? В лексической системе языка слово школа многозначное. Так, в СО указаны следующие его значения: «1) Учебное заведение (преимущественно о низшем или среднем). 2) *перен.* Выучка, достигнутый в чем-н. опыт, а также то, что дает такую выучку, опыт. 3) Направление в области науки, искусства и т. п.» (9, с. 829).

Для создания педагогического термина было использовано первое значение лексемы школа в общеязыковой лексико-семантической системе. Заметим, термины, как правило, однозначны, что связано с их сущностью: обозначать одно конкретное понятие.

В «Кратком русско-английском и англо-русском толковом словаре по педагогике и образованию» раскрывается понятийная соотнесенность термина школа: «образовательное учреждение, реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников...» (1, с. 45). И дальше достаточно подробно описывается понятие, названное словом-термином: «По своим организационно-правовым формам школы могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, общественных и религиозных организаций). Школы, осуществляющие государственные образовательные программы, делятся на начальные (с 3 — 4-летним сроком обучения); дающие начальное общее образование; 9-летние, осуществляющие обязательное основное общее образование; 11-летние, реализующие среднее (полное) образование. По окончании школы учащиеся получают документ, подтверждающий их образовательный ценз, соответствующий единым государственным стандартам. Кроме того, существу-

ют государственные и муниципальные школы для различных категорий населения; специальные — для обучения и воспитания детей с отклонениями в физическом и психическом развитии, вечерние — для обучения взрослых, музыкальные — для развития творческих способностей детей и др.» (1, с. 45 — 46).

Мы специально привели полный текст словарной статьи с тем, чтобы показать, что при таком подходе словарная статья напоминает учебник по педагогике. Для устранения этого слово-термин школа должно быть рассмотрено через семантическую общность, имеющую общий компонент значения «учебное заведение», в которую оно входит: лицей, гимназия, колледж, университет, институт, академия (слова взяты из того же словаря), которая и поможет определить дифференциальные семантические признаки каждого из названных слов в системе (в данном случае в терминосистеме).

Указанная ЛСП разбивается на две: 1) ЛСП с общим семантическим компонентом «высшие учебные заведения» (колледж, университет, институт, академия) и 2) «невысшие учебные заведения» (школа, лицей, гимназия)*.

Во второй ЛСП в свою очередь по дифференциальному смысловому признаку «характер учебного заведения» вычленяется семантическая общность школа, гимназия (общий компонент значения — «учебное заведение, которое осуществляет среднее (полное) образование») и слово лицей («учебное заведение привилегированного характера, в которое учащиеся принимаются на конкурсной основе после 9-го класса»).

Слова школа и гимназия противопоставлены по таким признакам, как: 1) «наличие специализации в образовании», 2) «срок получения образования» (школа не имеет специализации в образовании учащихся, гимназия имеет гуманитарную или техническую направленность и срок обучения 11 лет).

Исходя из компонентного анализа в толковом терминологическом словаре по педагогике и образованию слово школа должно иметь следующую семантическую характеристику: «учебное заведение, которое осуществляет начальное общее

* Мы исходим из определения понятия, названного словом, в «Кратком русско-английском и англо-русском толковом словаре по педагогике и образованию» (1, с. 19 — 20). Есть и другие толкования этих понятий, например: лицей — 1. В Царской России привилегированное высшее учебное заведение. 2. Среднее учебное заведение во Франции (9, с. 287).

образование (3 — 4 года), обязательное основное общее образование (9 лет), среднее (полное) образование учащихся (11 лет)»; слово *гимназия* — «учебное заведение, имеющее гуманитарную и техническую направленность, реализующее среднее (полное) образование (11 лет)»; слово *лицей* — «учебное заведение привилегированного характера с углубленным изучением гуманитарных или технических дисциплин, дающее среднее (полное) образование (11 лет), в которое учащиеся, имеющие основное общее образование (9 классов), принимаются на конкурсной основе».

Итак, четкостью парадигматических противопоставлений терминов в микросистеме определяется их четкая членимость на семантические компоненты. Таков принцип определения дифференциальных смысловых признаков у слова-термина в лексико-семантической системе и характер отражения в толковом терминологическом словаре. Это дает возможность избежать в словаре подробных описаний понятий и выделить в семантической части словарной статьи те компоненты значения термина, которые определяют его не только понятийный, но и лингвистический статус.

Синтагматические связи слов-терминов, как и любых других слов, реализуются в линейных сочетаниях, в типичных контекстах, раскрывающих дифференциальные смысловые признаки. Например, для слова *гимназия* такими контекстами могут быть: *классическая гимназия, учиться в гимназии, закончить гимназию, воспитатель в гимназии* и т. д.

Помимо лексем терминологического характера в языке существуют словосочетания, выполняющие функцию термина какой-либо отрасли науки, техники, культуры. С точки зрения системных отношений у слова, кроме парадигматического значения, может быть синтагматическое значение, которое также, как парадигматическое, закреплено в системе языка, но в отличие от первого в большей степени связано с линейной сочетаемостью слова. Например, у слова *зеленый* парадигматическое значение, которое реализуется через ЛСП, — «обозначение признака через определенный цвет». Другие значения этого слова — «незрелый» и «неопытный» — являются синтагматическими, так как они выявляются через парадигму синтагм: *зеленое яблоко — незрелое яблоко, зеленая молодежь — незрелая молодежь*.

Парадигма синтагм — это две или несколько синтагм, находящихся в смысловой близости. Ее конструирование дает воз-

возможность доказать, что синтагматическое значение слова связано с текстом (синтагма — минимальный текст) и закреплено в системе языка (поэтому составляется парадигма).

Синтагматическое значение может быть и у термина в том случае, когда терминологическое значение передается словосочетанием. В этом случае дифференциальные смысловые признаки семантической структуры термина-словосочетания определяются также через парадигму синтагм. Например, парадигмой синтагм являются два словосочетания: активизация процесса обучения и оптимизация учебного процесса, так как у них есть общий семантический компонент — «использование методов, обеспечивающих наиболее эффективное решение задач учебно-воспитательного процесса» (1, с. 5, 29).

Рассмотрение семантической структуры терминологического словосочетания через парадигму синтагм позволяет выделить дифференциальные смысловые признаки каждого словосочетания как единицы терминосистемы. Так, указанные терминологические словосочетания противопоставлены по семантическому признаку «характер деятельности обучаемых в учебном процессе»: активизация процесса обучения — «активная самостоятельная познавательная деятельность учащихся»; оптимизация учебного процесса — «выбор оптимальных вариантов эффективного решения задачи учебного процесса при минимально необходимых затратах времени и усилий учащихся» (подчеркнуто нами. — К. Д.). Поэтому в толковом терминологическом словаре они могут быть определены следующим образом: активизация процесса обучения — «использование методов, обеспечивающих наиболее эффективное решение задач учебного процесса через активную самостоятельную познавательную деятельность учащихся»; оптимизация учебного процесса — «выбор оптимальных вариантов эффективного решения задач учебного процесса при минимально необходимых затратах времени и усилий учащихся».

В нашей статье речь шла о принципах построения и основных компонентах структуры словарной статьи толкового терминологического словаря. Они могут быть использованы как для построения педагогического терминологического словаря, так и толкового терминологического словаря любой другой специальности.

Литература

1. *Краткий русско-английский и англо-русский толковый словарь по педагогике и образованию* / Под ред. М. А. Галагузовой, И. А. Гиниатуллиной, Д. М. Комского; Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993.
2. *Толковый словарь русского языка: В 4 т.* / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Сов. энциклопедия, 1935 — 1940.
3. *Клюева В. Н.* Краткий словарь синонимов русского языка. М.: Учпедгиз, 1961.
4. *Словарь русского языка: В 4 т.* / Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981 — 1984.
5. *Словарь синонимов* / Под ред. А. П. Евгеньевой. Д.: Наука, 1975.
6. *Демидова К. И.* Системный словарь предметно-обиходной лексики говоров Талицкого района Свердловской области: Учеб. пособие. Свердловск, 1986.
7. *Демидова К. И.* Проблемы уральской диалектной лексикологии и лексикографии. Челябинск, 1982.
8. *Демидова К. И.* Основные параметры регионального толкового системного словаря // Всесоюзная конференция «Современное состояние и тенденции развития отечественной лексикографии. Актуальные проблемы подготовки и издания словарей» / Изд-во «Русский язык и литература»; Госкомиздат СССР; Ин-т русского языка АН СССР, Ин-т русского языка им. А. С. Пушкина. М., 1988.
9. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. 2-е изд. М., 1952.
10. *Локшина С. М.* Краткий словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1988.
11. *Лексика современного русского литературного языка* /Под ред. М. В. Панова. М.: Наука, 1968. Сер. Русский язык и советское общество.

И. А. Гиниатуллин
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ДВУЯЗЫЧНЫЙ СЛОВАРЬ ПО ПЕДАГОГИКЕ
И ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Начавшийся активный процесс вхождения российской педагогики в современное европейское и мировое образовательное пространство означает для все большего числа наших специалистов освоение информационных массивов этого пространства и их подключение к международной кооперации в области педагогической теории и практики. Серьезную трудность при этом представляет «языковой барьер» в его двух измерениях: как барьер национальных языков и как барьер понятийных языков педагогики и образования.

Расхождение самих терминологических языков, менее выраженное в естественнонаучных и технических дисциплинах, проявляется в сфере гуманитарного знания особенно остро. Каждому педагогу, имеющему опыт рабочих контактов с западными специалистами, хорошо известно, что достижение полного «профессионально-инструментального» взаимопонимания вовсе не простое дело. Примерные оценки говорят о довольно значительном объеме расхождения понятийных аппаратов западной и отечественной педагогики. Например, знакомясь (в переводе на немецкий язык) со списком, включающим около 1 000 употребительных понятий российской педагогики и образования (1), коллеги из ФРГ констатировали, что 20% этого перечня им либо неизвестно, либо в их профессиональном обиходе неупотребительно. При этом не рассматривалась возможная разница в интерпретации тех терминов, которые принимались как известные и употребительные. Разумеется, подобные оценки страдают погрешностями и весьма приближительны. Однако не вызывает сомнения сам факт существенных различий между отечественной и зарубежной понятийными системами педагогики и образования в западных странах.

Создание полноценного канала коммуникации между российской и зарубежной педагогикой требует обновления и расширения специальной педагогической литературы, которая была бы адекватна указанной функции в новых условиях. И здесь потребуются не только теоретические монографические сравнительно-педагогические исследования, сравнительные описательные прикладные работы, но и обширная справочная и учебная литература, важность которой вытекает из целого ряда

факторов: массовость нашего вхождения в мировое информационно-образовательное пространство, недостаточная пока информированность большого числа педагогов о современном состоянии образования за рубежом, слабое практическое владение иностранными языками, отсутствие достаточного количества зарубежной педагогической литературы и др. Именно в настоящей ситуации, когда действуют подобного рода факторы, осложняющие освоение незнакомого информационного пространства, среди сопоставительной педагогической литературы существенное место должны занять сравнительные терминологические словари с кратким комментарием понятий. Рассчитанные на широкого читателя, они способны удовлетворять как справочным, так и учебным потребностям и могут во многом облегчить для специалиста и студента самостоятельное приобщение к новым информационным полям. Поскольку сама сравнительная терминология как раздел терминоведения очень молода (см., напр., 2), то и традиция сравнительных терминологических словарей в настоящее время отсутствует.

Попытаемся хотя бы в самом общем виде на материале соответствующей немецкой и русской терминологии рассмотреть некоторые вопросы создания двуязычного рабочего сравнительного словаря специальных понятий из области педагогики и образования.

К числу первоочередных вопросов относится, несомненно, вопрос о структуре сопоставления разноязычных терминов. Без наличия определенной последовательно реализуемой структуры сопоставление неизбежно будет носить более или менее случайный характер.

Всякое начальное сопоставление элемента какой-либо системы с другой системой предполагает прежде всего выяснение наличия или отсутствия сравнимого (аналогичного или сходного) элемента в другой системе, выявление по возможности причин необходимости в данном элементе для одной системы при отсутствии соотносимого элемента в другой системе, а при наличии сравнимых элементов в обеих системах — их сопоставление на предмет различий.

Любой термин представляет собой комплексную единицу — единицу определенной понятийной системы и единицу определенной языковой системы. Выраженная связь с каждой из этих систем может быть информативной для пользователя сравнительным словарем. Поэтому соотнесение терминов на предмет схожести (различий) должно касаться двух аспектов: значения

терминологических единиц и их языкового оформления. Исходя из приведенных общих рассуждений можно полагать, что сопоставление терминов в сравнительном словаре теоретически целесообразно проводить на трех уровнях:

— на уровне терминологической презентности, т. е. наличия сравнимых терминов в сопоставляемых понятийных аппаратах;

— на уровне значения терминологических единиц;

— на уровне их языкового оформления.

Рассмотрим далее некоторые примеры практического сопоставления отдельных терминов на указанных уровнях. При этом будем опираться на результаты собственных наблюдений, определенный опыт работы над двуязычным русско-немецким и немецко-русским словарем по педагогике и образованию (3) и частично на материале интересного двуязычного глоссария по профессиональному образованию, содержащего элементы сопоставления (4).

Соотнесение на первом уровне должно дать ответ на вопрос: существует ли в другой понятийной системе, с которой проводится сопоставление, сравнимый термин?

Обращение к конкретному материалу показывает, что ряд немецких понятий из области педагогики и образования не имеет терминологических аналогов в русском понятийном аппарате, например:

(1) *Arbeitskreis der Eltern; Arbeitskreis Schule / Wirtschaft* — объединение (рабочая группа, ассоциация) родителей; объединение школ и предприятий;

(2) *Duales System* — дуальная система;

(3) *Fachgebundene Hochschulreife* — уровень среднего образования и соответствующий аттестат с правом обучения в вузе не по всем, а только по определенным специальностям (в отличие от *allgemeine Hochschulreife* — «общего» аттестата зрелости);

(4) *Gesamtschule* (сокр. *GS*) — «объединенная» школа: тип школы, объединяющий три традиционные формы — главную, реальную школу и гимназию;

(5) *Kultusministerkonferenz* (сокр. *КМК*) — постоянная конференция земельных министров образования (и культуры);

(6) *Note 6* — оценка «6»;

(7) *Projektmethode* — метод проектов.

Примеры такого рода легко обнаруживаются и в понятийном аппарате российской педагогики и образования:

- (8) активизация процесса обучения;
- (9) аттестация (учебных заведений, преподавательских кадров);
- (10) гуманизация образования;
- (11) индивидуальная трудовая педагогическая деятельность;
- (12) конкурс (при поступлении в вуз);
- (13) педагогическое мастерство;
- (14) похвальная грамота и др.

Причина отсутствия сравнимого термина может заключаться в отсутствии в другой системе самого феномена, передаваемого термином (как в случаях 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 14). Она может быть, вероятно, связана и с меньшей актуальностью, выраженностью, меньшей ролью феномена в рамках другой системы, в силу чего специальное понятие со статусом термина не сформировалось (случаи 1, 7, 8, 10, 11, 13). При этом означаемый феномен (денотат) выразим через общую нетерминологическую лексику и (или) через сочетания других имеющихся терминов. Например, содержание понятия «активизация процесса обучения», значимое для обучения в любых условиях, но намного более актуальное для нашей школы, чем для школы западных стран, может в немецком языке в различных контекстах передаваться с помощью многих терминов:

Aktivität (активная деятельность),
schülerorientierter Unterricht (обучение, ориентированное на учащегося),
Motivierung (мотивация),
Selbsttätigkeit (самостоятельная деятельность),
Interaktion (взаимодействие),
Entfaltung von Kreativität (развитие творчества),
Meta-Unterricht (мета-обучение) и др.

Разумеется, четкое разграничение терминов и нетерминов нередко весьма сложно уже из-за довольно высокой динамики процессов терминологизации. Более или менее надежными критериями остаются включение понятия в специальные словари, лексиконы, глоссарии, в предметные указатели многих публикаций, а также опросы многих экспертов.

Ясно, что в случае отсутствия в другом языке сравнимого специального понятия единственным способом первоначально-го представления в словаре его значения (на втором уровне сопоставления) выступает описательный перевод.

Главная задача сопоставления единиц понятийного аппарата

на втором уровне состоит в раскрытии значения исходного термина при выявлении возможных особенностей (отличий) относительно другой понятийной системы. Из лингвистики известно, что моносистема, характерная для термина, проявляется в пределах его терминологического поля, т. е. терминологии данной науки, дисциплины или научной школы (5, с. 508). Вероятно, можно далее полагать, что в силу относительной объективной оторванности нашей педагогики от западноевропейской в течение ряда десятилетий и в силу существенных различий в реалиях образовательных пространств — границы разных терминологических полей будут часто заключать более или менее отличающиеся содержательные массивы. Из этого вытекает, что приведение в словаре только термина-аналога или описательного перевода очень часто будет недостаточным для раскрытия значения термина. Вполне логичным представляется поэтому введение в типичную структуру словарной статьи *сравнительного комментария* или ссылок на другие статьи, содержащие соответствующий комментарий. Сопоставление на втором уровне в указанном выше смысле даже таких несомненных аналогов, совпадающих по своей общей понятийной направленности, как *Schule* и школа, *Erziehung* и воспитание, *Leistungsbeurteilung* и оценка успеваемости учащихся, *Ferien* и каникулы, *Lehrerbildung* и подготовка учителей и др., подтверждает, что только через обращение к информации терминологических полей возможно показать истинное значение соответствующего термина, которым он обладает в собственной понятийной системе. Так, за *Schule* стоят другие типы школ со многими существенными для деятельности школы отличиями. *Erziehung* (воспитание) понимается в немецкой педагогике как «целенаправленно (но возможно и неосознанно) поддерживаемая (стимулируемая) часть социализации индивидуума по педагогическим правилам во взаимодействии людей» (6, с. 187). Сравнение этой трактовки с принятой у нас интерпретацией как «процесса целенаправленного формирования личности» (3, с. 7) может быть информативным для специалиста ввиду заметно иных акцентов. *Leistungsbeurteilung* (оценка успеваемости учащихся) основывается в немецких школах прежде всего на письменных контрольных работах и оперирует другим инструментарием отметок. *Ferien* (каникулы) отличаются по срокам и продолжительности в разных землях Германии, изменяются каждый год в одной и той же земле, считаются нерабочим временем для учителей. *Lehrerbildung* (подготовка

учителей) включает две фазы: теоретическое обучение в вузе (с возможными интегрированными отрезками школьной практики) и довольно длительный (до двух лет) стажерский период в школе с посещением семинара по психологии, педагогике и методике и с последующей сдачей второго государственного экзамена по этим дисциплинам.

В приведенных примерах мы упомянули в иллюстративных целях только некоторые важные для значения терминов различия. На основании опыта терминологического сопоставления можно полагать, что подобные различия связаны или с иной интерпретацией понятия в рамках другой системы, или со спецификой страноведческих реалий, или с обоими факторами.

Нам кажется, что обозначенный выше подход к представлению значения терминов в сравнительном словаре соответствует и информационной потребности пользователей таким словарем в современной ситуации.

Что касается объема и формы сравнительного комментария в составе словарной статьи, то они зависят от общего объема словаря и от выбора авторского коллектива. Теоретически возможны совмещенные или отдельные комментарии зарубежных и отечественных соавторов, помещаемые либо в одной словарной статье, либо в разных отделах словаря (для русскоязычных и иноязычных пользователей). Возможно вынесение части сопоставительной информации в специальный фактологический раздел словаря (со статистикой, таблицами, схемами и т. п.). В таком случае может быть реализован вариант сравнительного словаря-справочника.

Для расширения информационного потенциала компактных словарных статей в них возможно включать небольшие указатели-перечни существенных понятийных взаимосвязей («понятийные поля») и др. В связи с ограниченностью любого комментария желательны ссылки на доступную читателю литературу.

Наконец, соотнесение терминологических единиц на третьем уровне — уровне их языкового оформления — преследует следующие цели.

Во-первых, это предоставление пользователю словарем возможности сравнить «внутреннюю форму» иноязычного термина с родноязычным аналогом, сопоставив его с буквальным переводом иноязычного термина. В ряде случаев это способствует лучшему пониманию и усвоению новых понятий. Например, немецкая терминологическая единица *lebenlanges Lernen*

(непрерывное образование) усваивается лучше, когда пользователь получает также буквальный перевод («учение на протяжении всей жизни») и т. п.

Во-вторых, это предупреждение типичных ошибок в понимании некоторых терминов, элементы которых известны пользователю из иностранных заимствований в родном языке или из курса иностранного языка, но которые в данном термине часто интерпретируются неверно.

Например, *Abiturient* означает не «абитуриент», а «сдающий или сдавший экзамены на аттестат зрелости»; *Vorbereitungsklasse* — не «подготовительный класс или группа» в нашем понимании, а «класс для детей с задержкой в развитии»; *Lehrplan* — не «учебный план», а «учебная программа»; *Qualifizierung* — не «повышение квалификации», а «подготовка с целью получения квалификации»; *Schulordnung* — не «порядок в школе», а «правила поведения в школе» или «положение о школе»; *höhere Schule* — не «высшая школа», а «средняя школа», или «учебное заведение, обучение в котором заканчивается аттестатом зрелости» и т. п.

Предупреждение ошибок может происходить в форме соответствующих кратких пояснений.

В-третьих, соотнесение на собственно языковом уровне должно, вероятно, снабдить пользователя обычными для словарей иностранных языков краткими сведениями (по грамматике, произношению), которые облегчат ему понимание при чтении или аудировании на иностранном языке или выражение своих мыслей на этом языке.

Литература

1. *Русско-немецкий глоссарий по педагогике и образованию* /Под ред. М. А. Галагузовой, И. А. Гиниатуллина, Д. М. Комского; Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993.

2. *Циткина Ф. А. Терминология и перевод.* Львов, 1988.

3. *Краткий русско-немецкий и немецко-русский толковый словарь по педагогике и образованию* /Под ред. М. А. Галагузовой, И. А. Гиниатуллина, Д. М. Комского; Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993.

4. *Немецко-русский/Русско-немецкий глоссарий по профессиональному образованию* /Сост. Е. Ф. Зеер, Л. И. Корнеева, Ф. Кюбарт, С. Штайер-Йордан. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 1994.

5. *Лингвистический энциклопедический словарь* /Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.

6. *Wörterbuch der Erziehung.* Hrsg. von Christoph Wulf. Piper. München, Zürich, 1984.

Н. Н. Сергеева
СОПОСТАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ
НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье на конкретном материале сопоставления русских и немецких методических терминов, обозначающих основные, базисные понятия этой педагогической области, проводится ряд наблюдений, отрабатывается инструментарий сопоставления, рассматривается одна из возможностей построения словарной статьи в русско-немецком терминологическом учебном словаре по методике преподавания иностранных языков.

Структуру комплексного сопоставления на нескольких уровнях можно проследить на следующих примерах.

На функционально-понятийном уровне нередко наблюдается совпадение значений терминов. Так, понятие «методика обучения иностранному языку» дефинируется в обоих языках примерно одинаково:

Методика обучения иностранным языкам — наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, приемы, методы и системы обучения, а также изучающая процессы учения и воспитания на материале иностранного языка (1, с. 112).

Didaktik und Methodik, Curriculum umfassen einerseits Fragen nach den Zielen und Inhalten, andererseits nach den Wegen, Organisationsformen, Verfahren und Medien des Lehrens und Lernens (2, с. 309).

В немецком языке термины дидактика и методика употребляются вместе, указывая на диалектическую связь между ними. Если дидактика устанавливает общие законы обучения, то методика является частной дидактикой, заимствуя у педагогики общие дидактические принципы и выдвигая собственные, не характерные для других методик и дидактик. Так, оба эти понятия объединяются и трактуются следующим образом: они охватывают, с одной стороны, вопросы о целях и содержании и, с другой стороны, о путях, организационных формах, методах и средствах обучения и учения.

Методисты Германии и России едины в понимании одного из главных вопросов обучения иностранному языку — о роли родного языка и границах его использования в учебном процессе. Приведем высказывание В. Штейнбрехта: «Man will unter Mitbenutzung der Muttersprache nicht verstehen, dass irgendwie die alte Grammatikübersetzungsmethode wieder restauriert

werden soll. Man benutzt die Muttersprache grundsätzlich als Kommentarsprache, als Mittel zur Bedeutungerschliessung und für Verständniskontrollen und im übrigen sehr flexibel, je nach methodischer Opportunität... Immer muss man daran denken, dass die Muttersprache ein Hilfsinstrument ist» (3, с. 155).

При использовании родного языка автор не говорит о возрождении грамматико-переводного метода, господствовавшего и в России (во второй половине 40-х — начале 50-х гг.). Целесообразным принято использовать родной язык на уроках иностранного языка как комментарий, средство раскрытия значения слова и контроля понимания. В остальных случаях применение родного языка является гибким в зависимости от методической целесообразности, но всегда родной язык выступает в качестве вспомогательного средства.

Приводимые ниже русские и немецкие термины характеризуются совпадением значений на функционально-понятийном уровне:

норма — Norm, f
практика — Praktikum, n; Praxis, f
учебная игра — Lernspiel, n
эксперимент — Experiment, n
эквивалент — Äquivalent, n
занятия — Unterricht, m
трудность усвоения — Schwierigkeit des Erwerbs, f
планирование занятий — Unterrichtsplanung, f
исходный пункт — Ausgangspunkt, m
учебный материал — Lernstoff, m
место тренировки, упражнения — Übungsort, m
расширение словарного запаса — Wortschatzerweiterung, f
курс чтения, направленный на формирование навыков чтения — fertigkeitsorientierter Lesekurs, m
аудиовизуальный материал — AV-Material, n
односложный ответ — Einwortantwort, f
подлежащий корректурке — korrekturbedürftig

Языковое оформление понятий (следующий уровень сопоставления) совпадает у слов, имеющих общую сему, или у так называемых интернационализмов. Следует отметить, что совпадающие по языковой форме слова встречаются довольно часто:

кинофрагмент — Filmfragment, m
интерференция — Interferenz, f
интенсивный курс — Intensivkurs, m

крытости с целью изменяющегося общения с ребенком на основе изменяющегося понятия учения. Автор раскрывает приводимое утверждение: открытость для содержания и опыта непосредственного детского мира; открытость для новых учебных форм и построения занятия самими детьми; под организационной открытостью В. Валлабенштейн понимает свободу организационных форм и хода обучения, например, так называемая свободная работа, проекты, план на неделю. Учитель и ученик осуществляют индивидуальное распределение учебного поля. Фазы обучения, проводимые учителем, чередуются с так называемой свободной работой.

Offener Unterricht

Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs. Dimensionen:

inhaltliche — Öffnung für Inhalte und Erfahrungen aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder;

methodische — Öffnung für neue Lernformen und für die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Kinder;

organisatorische — Öffnung für veränderte Unterrichtsabläufe und Organisationsformen des Unterrichts wie Freie Arbeit, Projekte und Wochenpläne.

Lehrer und Schüler entwickeln eine individuelle Austeilung des Lernfeldes. Lehrerzentrierte Unterrichtsphasen wechseln mit Freier Arbeit (4, с. 54).

В русском языке «открытый урок» означает урок, на котором присутствуют другие учителя и приглашенные лица.

Различной является интерпретация понятий в рамках понятийных систем и теорий.

Рассмотрим пример, связанный с толкованием термина ключевое слово. В русском языке ключевыми называются слова, которые позволяют с предельной краткостью и необходимой полнотой выразить основное содержание первоисточника (5, с. 103). Выделение ключевых слов образует тематическую сетку, которая обеспечивает понимание фактологической цепи и последовательности, отражающей позицию автора, внутренний мир и переживания действующих лиц. В немецком языке встречаются такие термины, как Schlüsselwort, Stützwort (n), или relevante Wörter: relevant — in einem bestimmten Zusammenhang bedeutsam, (ge)wichtig.

Der Lehrer kann einen Text zunächst selbst vorbereiten und auf das Niveau der Schüler abgestimmt abschätzen, welche relevante Lexik wohl unbekannt sein könnte. Dann bekommen die Schüler den Text ausgehändigt. Sie arbeiten ihn zuerst ohne Wörterbuch durch und unterstreichen die unbekannten Vokabeln, die nach ihrer Meinung relevant sind. Nach diesem ersten Durchgang dürfen sie für eine begrenzte Zeit die Wörterbücher (hier zweisprachige) benutzen (3).

Данное определение несколько уже по сравнению с русским термином: важный, значительный в определенной связи. Дефиниция данного термина приводится Штейнбрехтом в следующем примере: «учитель может сам предварительно подготовить текст и определить исходя из знания языкового уровня учащихся, какие ключевые слова могут быть не поняты ими. Учащиеся получают текст. Сначала они работают над текстом без словаря и подчеркивают незнакомые слова, являющиеся, на их взгляд, ключевыми. Только после этого действия учащиеся могут воспользоваться при ограниченном времени двуязычным словарем» (3). Следовательно, под «ключевыми» автор рассматривает слова, необходимые для понимания основного содержания текста.

Учебный словарь по методике преподавания иностранного языка предназначается для студентов педагогических вузов факультетов иностранных языков, для учителей иностранных языков средней школы. Рассмотрим одну из возможностей построения словарной статьи: приводится русский термин и его соответствие в немецком языке с указанием рода существительного, формы генетива и множественного числа. Словарная статья может содержать для уточнения значения также один или несколько примеров употребления основных базисных понятий методики в методической литературе Германии.

обязательный предмет — Pflichtfach, das; -es, "er

Im weiterführenden Oberstufenunterricht

des Russischen als Pflichtfach soll man sich zur Lektüre von Originaltexten bekennen (Steinbrecht)

умение чтения — Lesefähigkeit, die; -, -en

Die Lesefähigkeit in der Fremdsprache ist ein vorrangiges, sozial nützliches Lernziel (Steinbrecht)

In der Bundesrepublik Deutschland bestehen grundsätzlich 2 verschiedene Modelle für die Schulung der Lesefähigkeit:

1. Die isolierte Schulung in einem Kurzlehrgang, im Regelfall ohne Vorkenntnisse, mit einem relativ begrenzten Anspruchsniveaux und
2. Die Schulung der Lesefähigkeit in einem längeren Sprachlernprozess als Lernziel unter anderem (Steinbrecht)

многообразие методов — Methodenpluralismus, der

In dem Goethe-Institut herrscht ein Methodenpluralismus vor, da man in den Inlandsinstitutionen dem Lehrer weitgehend die Wahl des Lehrwerks überlässt und da die Methode sehr stark vom Lehrwerk abhängt, denn Lehrwerke sind ja fast durchaus verschiedenen methodischen Konzeptionen verpflichtet (Latzel)

тренировка — Übungstätigkeit, die; -, -en

Übung, die; -, -en

Training, das; -s, -s

Das Training im Umgang mit Wörterbüchern ist aber auch für die inhaltliche Bewältigung eines Textes wichtig.

Ohne spezielles Training sind Schüler nicht in der Lage, in einem unbekannten Text beim ersten Lesen die relevante Lexik herauszufinden.

интенсивное чтение — intensives Lesen

Intensives Lesen bedeutet Nachschlagen jedes unbekannten Wortes (Steinbrecht)

экстенсивное чтение — extensives Lesen

Extensives Lesen bedeutet Nachschlagen nur der relevanten Lexik (Steinbrecht)

Литература

1. Ляховицкий М. В. Обучение иноязычной речи // Методика преподавания иностранного языка. М., 1981.

2. *Pädagogik* Herausgegeben von Prof. Dr. Hans-Hermann Groothoff. Fischer Verlag. Gmbh. 1975.

3. Wolfgang Steinbrecht. Formen der Texterschliessung und Schulung im Leseverstehen im Russischunterricht der Oberstufe unter Mitbenutzung der Muttersprache. Helmut Buske Verlag. Hamburg, 1975.

4. Wulf Wallrabenstein. Offene Schule-offener Unterricht. Hamburg, 1992.

5. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. М.: Высшая школа, 1985.

Э. Ф. Зеер, Л. И. Корнеева
МЕТОДИКА СОСТАВЛЕНИЯ НЕМЕЦКО-РУССКОГО ГЛОССАРИЯ
ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ*

Сотрудничество между Россией и Германией в области профессионального образования обусловило необходимость уточнения основных терминов и понятий и обобщения их в глоссарии. Составлению такого глоссария должна была предшествовать исследовательская работа, которая и была проделана нами совместно с коллегами из Рурского университета. Актуальность этой работы постоянно повышается в результате усиления интеграционных процессов в сфере профессионального образования в Европе. Интерес ученых к системному исследованию специальной лексики профессионального образования обеих стран объясняется также необходимостью преодоления часто встречающихся разногласий в выборе того или иного термина, стремлением облегчить взаимопонимание между специалистами Германии и России на профессиональном уровне.

Анализ и систематизация спецлексики профессионального образования Германии на всех уровнях (синонимия, полисемия, заимствования, неологизмы и т. д.) имеют конкретную цель: помочь специалистам понять и запомнить лексику изучаемого подъязыка.

Исследуя спецлексику профессионального образования ФРГ, мы должны одновременно анализировать условия ее существования в лексической среде. Средой по отношению к данному подъязыку будут в первую очередь нейтральная лексика, лексика общего школьного образования и высшего образования, лексика подъязыка психологии. В ходе работы над глоссарием при отборе терминов нами целенаправленно соблюдалось разграничение с другими областями образования.

Спецлексика образования вообще и профессионального образования в частности считается наиболее проблемной в терминологическом исследовании, так как часто бывает трудно

* *Немецко-русский/Русско-немецкий глоссарий по профессиональному образованию* /Сост. Э. Ф. Зеер, Л. И. Корнеева, Ф. Кюбарт, С. Штайер-Йордан. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 1994.

достигнуть эквивалентности как на уровне языка, так и на уровне соответствующих реалий.

Поэтому при отборе терминов для понимания немецкой системы профессионального образования необходимо учитывать исторические условия ее становления и развития, особенности ее функционирования, характерные для данной страны.

На основе анализа современной специальной литературы, официальных документов, учета опыта непосредственных деловых контактов мы пытались представить основной терминологический состав подъязыка, не претендуя на исчерпывающую полноту при отборе терминов.

Всю спецлексику профессионального образования Германии и России можно условно подразделить на следующие подгруппы:

- понятия и термины категориального аппарата профессиональной педагогики;

- термины смежных наук, трансформированные профессиональной педагогикой;

- общие термины, относящиеся к государственным и общественным институтам, регулирующим функционирование системы профессионального образования;

- термины, относящиеся к системам и структурам образования в России и ФРГ;

- термины, относящиеся к субъектам, участвующим в учебном процессе;

- термины, относящиеся к учебному процессу;

- термины, относящиеся к профессионально-педагогическому образованию;

- термины, относящиеся к профориентации;

- термины, относящиеся к системе занятости населения.

Проблема, с которой мы столкнулись в процессе работы над глоссарием, была связана с трудностью нахождения соответствующего термина в другом языке. Даже эквивалентные, легко переводимые слова всегда сопряжены с национальной культурой, и их семантика не всегда и не полностью интернациональна. Например, термины — нем. *Abiturient* и русск. *абитуриент*. В Германии под этим термином понимают лицо, окончившее гимназию с аттестатом зрелости. В нашем понимании абитуриент — это прежде всего соискатель высшего образования.

Слово может отражать явление, которому нет соответствия в родной для человека, изучающего язык, культуре. Там, где отсутствовали соответствующие эквиваленты в родном языке,

применялись описательные переводы, например, при включении в глоссарий таких терминов, как *Duales System (n)*; *zuständige Stelle (f)*; *Teilzeitberufsschule (f)* и т. д.

Авторы глоссария исходят из того, что семантика слова одним лексическим понятием не исчерпывается. Слово вызывает в сознании человека значительно большую совокупность знаний, чем те минимальные признаки, которые обеспечивают узнавание и называние какого-либо предмета или явления. Поэтому при переводе терминов, обозначающих ключевые понятия в системе профессионального образования, за определением следуют некоторые сведения, необходимые для понимания ее специфики и, как правило, не известные широкому кругу иностранных специалистов.

Отбор терминов производится по логическим и прагматическим критериям с учетом инновационных подходов к дидактике профессионального образования. Чтобы представить основной логический фонд данной терминологической системы, нельзя обойтись без таких основных понятий, отражающих организационно-структурные формы немецкого профессионального образования, как «дуальная система», «учебно-производственная среда», «закон о профессиональном образовании», типы профессиональных учебных заведений, например, «повышенное специальное училище» — *Fachoberschule (f)* и т. д. Для правильного понимания и углубления знаний о системе профессионального образования Германии в рамках международной кооперации эти ключевые термины имеют решающее значение и особенно нуждаются в дополнительном пояснении.

При отборе терминов, характеризующих дидактико-методические аспекты немецкого профессионального образования, мы ориентировались прежде всего на современные методы обучения, применяемые в настоящее время в профессиональной школе. Методические изменения в системе профессионального обучения обусловлены, с одной стороны, введением в 1987 г. новых Положений об организации профессиональной подготовки по электротехническим профессиям и профессиям, связанным с металлообработкой. С другой стороны, новые информационные и коммуникационные технологии потребовали включения в методическую базу новых ключевых квалификаций. Такие понятия, как «метод направляющего текста», «метод проектов» и др., которые все больше входят в практику профессиональной деятельности в школе и на предприятии, по-

казывают уровень развития методических концепций в системе профессионального образования ФРГ.

С лингвистической точки зрения вся лексика подъязыка профессионального образования образует целостную систему. Изучение определенной терминосистемы заключается в том, что на первый план выдвигаются слова как самостоятельные языковые единицы и основные, наиболее характерные связи их значений. В целом по общности понятийного содержания, отраженного в номинативном значении слов, всю лексику подъязыка «профессиональное образование» можно разделить на несколько номинативных классов, отражающих природу объективного членения специальной сферы человеческой деятельности.

• Номинативный класс деятелей: субъектов, участвующих в учебном процессе

В номинативный класс деятелей входят слова, обозначающие лиц данной сферы деятельности по их специальности. Специфическим для данного номинативного класса средством образования является суффикс -er.

Например, *Ausbilder (m)* — «мастер производственного обучения»; *Ausbildungsberater (m)* — «представитель компетентных инстанций»; *Berufsschullehrer (m)* — «преподаватель профессиональной школы» и т. д.

• Номинативный класс объектов

В этот номинативный класс входят слова и словосочетания, обозначающие в спецлексике «профессиональное образование» объекты, где происходит учебно-производственная деятельность участников процесса профессионального обучения.

Например, *Berufsfachschule (f)* — «профессиональное специализированное училище»; *Berufsaufbauschule (f)* — «дополнительное профучилище»; *Lernbüro (n)* — «учебное бюро» и т. д.

• Номинативный класс действий

К названиям действий относятся слова и словосочетания, обозначающие различные изменения состояний, процессов, взаимосвязей и взаимоотношений в определенной сфере профессиональной деятельности.

Например, *Übung (f)* — «упражнение»; *Umqualifizierung (f)*

— «переквалификация»; Umschulung (f) — «переподготовка» и т. д.

• Номинативный класс знаний, названия наук, теорий, методов

К названиям наук, теорий, методов относятся слова и словосочетания, обозначающие определенные системы фундаментальных и прикладных знаний в сфере профессионального образования, различные методы обучения и воспитания, используемые в данном вузе.

Например, Arbeitspädagogik (f) — «педагогика труда»; Leitextmethode (f) — «метод направляющего текста»; Projektunterricht (m) — «метод проектов» и т. д.

Системные отношения в сфере спецлексики «профессиональное образование» ФРГ на лексическом уровне реализуются в синонимических отношениях, полисемии, неологизмах, заимствованиях.

Синонимические отношения в любой сфере специальной лексики — это неизбежное и закономерное явление. Синонимические термины отражают общие признаки и многообразные свойства предмета или явления, положительные и отрицательные качества, а также представления об этих качествах, свойствах, которые вместе с окружающей действительностью постоянно претерпевают изменения.

Семантическое переосмысление термина связано с социально-историческими факторами, например, вместо устаревшего традиционного термина Lehrling (m) — «ученик» после принятия Закона о профессиональном образовании (1969) получил распространение термин Auszubildender (m) — «обучаемый, ученик».

Множество признаков, которыми может характеризоваться понятие, создает благоприятную почву для синонимических отношений между терминами в подязыке «профессиональное образование», например: Abitur (n), Reifeprüfung (f) — «аттестат зрелости»; Grundschule (f), Primarbereich (m) — «начальная ступень общего образования».

В терминологии подязыка «профессиональное образование» представлена также категориальная многозначность, полисемия, состоящая в том, что содержание понятия складывается из признаков, принадлежащих одновременно нескольким категориям, например: Weiterbildung (f) — 1) «первичное освоение

нового рабочего места», 2) «усовершенствование квалификации», 3) «переподготовка»; *Lehrgang (m)* — 1) «учебный курс как системная структурная единица одной учебной дисциплины в рамках профессиональной подготовки на предприятии», 2) «курсы как форма организации учебного процесса в системе повышения квалификации».

Пополнению спецлексики «профессиональное образование» способствуют также различные иноязычные вхождения (заимствования), главным образом из английского языка, например: *Trainee (m)* — «стажер, выпускник вуза, совершенствующий профессиональную подготовку на предприятии»; *Teamarbeit (f)* — «работа в коллективе»; *learning on the job* — «обучение в действии» и т. д.

Одной из отличительных черт подъязыка «профессиональное образование» Германии является увеличение в его составе количества интернационализмов. Эта тенденция непосредственно связана с интеграционными образовательными процессами, происходящими в настоящее время в Европе. Особенно широко используются интернациональные суффиксы греко-латинского происхождения: *-ant, -at, -ent, -tion* и др., например: *Euroqualifikation (f)* — «квалификация, признанная на европейском уровне», *berufliche Adaptation (f)* — «профессиональная адаптация», *Hochschulabsolvent (m)* — «выпускник высшего учебного заведения», *Implementation (f)* — «процесс внедрения инноваций» и т. д.

Для спецлексики «профессиональное образование» Германии, как и для любого другого языка (подъязыка) характерно появление новых терминов (неологизмов), связанных с развитием научной и производственной сфер, с внедрением информационных и коммуникационных технологий в процессе производственного обучения. Появилось много терминов, обозначающих современные профессии, связанные с разработкой новой аппаратуры, например: *Programmierer (m)*, *Kodierer (m)*, *Datiker (m)* и т. д.

Типичным для спецлексики «профессиональное образование» Германии является наличие сложных и сложнопроизводных слов. Наиболее многочисленные среди них — дву- и трехкомпонентные сложные слова, состоящие из основ немецкого происхождения, например: *Einstellungsprüfung (f)* — «применный экзамен»; *Facharbeiterbrief (m)* — «свидетельство об окончании подготовки квалифицированного рабочего»; *Ausbildungsrahmenplan (m)* — «типовой план обучения» и т. д.

Образование сложных слов характерно в тех случаях, когда возникает необходимость в определении понятия по нескольким признакам одновременно.

К числу характерных особенностей данной спецлексики немецкого языка следует также причислить наличие значительного количества сокращений, например: Azubi (m) — «обучаемый, ученик», BBig — «Закон о профессиональном образовании», BerBiFg — «Закон содействия профессиональному образованию», BIZ — «профессионально-информационный центр» и др.

Анализ исследованного материала по профессиональному образованию Германии (современная специальная литература, терминологические словари, официальные документы и т. д.), а также знакомство с работами ученых в области изучения других терминосистем позволяют сделать следующий вывод. Специфика лексико-семантических отношений лексики подъязыка «немецкое профессиональное образование» характеризуется синонимией, полисемией; одним из источников пополнения данной спецлексики являются заимствования, интернационализмы, неологизмы. Таким образом, немецкая терминологика по профессиональному образованию вовлечена в процессы, имеющие аналогии и в других подъязыках.

Следует отметить, что применение метода системного анализа к изучению спецлексики немецкого профессионального образования помогает исследовать материальные единицы языка, их отношения и связи. Анализ лексики данного подъязыка как самостоятельной целостной системы, изучение механизма лексико-семантических отношений в ней позволяют глубже проникнуть в природу терминообразующих процессов и выявить особенности терминообразования в данной сфере специальной лексики. По мнению русских составителей глоссария по профессиональному образованию ФРГ и России, системный анализ лексико-семантических отношений в данной спецлексике, указания на особенности функционирования терминов в ней могут быть полезными для пользователей.

Сведения об авторах

АЛЕКСЕЕВ ВИКТОР ЕФИМОВИЧ, доктор педагогических наук, профессор кафедры общетехнических дисциплин Пензенского государственного педагогического института им. В. Г. Белинского (Пенза)

БЕЛЯЕВА ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА, кандидат философских наук, доцент кафедры философии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

БУХАРОВА ГАЛИНА ДМИТРИЕВНА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей физики Уральского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ВЛАЗНЕВ АЛЕКСЕЙ ИВАНОВИЧ, кандидат технических наук, доцент, зав. кафедрой общетехнических дисциплин Пензенского государственного педагогического института им. В. Г. Белинского (Пенза)

ГАЛАГУЗОВА МИННЕНУР АХМЕТХАНОВНА, доктор педагогических наук, профессор, проректор по УМО педвузов по социальной педагогике, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГИНИАТУЛЛИН ИГОРЬ АХМЕДОВИЧ, кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой немецкого языка и методики его преподавания Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ДЕМИДОВА КАТЕРИЯ ИВАНОВНА, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ЗЕЕР ЭВАЛЬД ФРИДРИХОВИЧ, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

КОМСКИЙ ДАВИД МАТВЕЕВИЧ, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретической физики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

КОРКУНОВ ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ, кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

КОРНЕЕВА ЛАРИСА ИВАНОВНА, старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ЛЕРНЕР ДЖАНЕТ В., доктор философии, профессор отделения специального образования Северо-Восточного Иллинойского университета (Чикаго, США)

НАЗАРОВА НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА, доктор педагогических наук, доцент, главный специалист Главного управления педагогического образования МО РФ (Москва)

НАЙН АЛЬБЕРТ ЯКОВЛЕВИЧ, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии информатизации, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского государственного института физической культуры (Челябинск)

ПРЯЖНИКОВ НИКОЛАЙ СЕРГЕЕВИЧ, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры возрастной психологии Московского государственного университета (Москва)

ПУСТИЛЬНИК ИОСИФ ГРИГОРЬЕВИЧ, кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания физики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

РОМАНЦЕВ ГЕННАДИЙ МИХАЙЛОВИЧ, кандидат химических наук, доцент, ректор Уральского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

СЕРГЕЕВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ТКАЧЕНКО ЕВГЕНИЙ ВИКТОРОВИЧ, доктор химических наук, профессор, действительный член РАО, министр образования РФ (Москва)

ЧАПАЕВ НИКОЛАЙ КУЗЬМИЧ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ШИРШОВ ВЛАДИМИР ДМИТРИЕВИЧ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ШТИНОВА ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА, методист Учебно-методического объединения педвузов по социальной педагогике (Екатеринбург)

ШТРАТМАН КАРЛ ВИЛЬГЕЛЬМ, профессор, декан факультета профессиональной и экономической педагогики Рурского университета (Бохум, ФРГ)

**ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сборник научных трудов
Выпуск 1**

**Редактор Г. Н. Штинова
Художник А. А. Храмцов
Переводчики Н. А. Пярогов (нем.)
А. Б. Шевнин (англ.)
Компьютерный набор и верстка Л. Н. Лексина**

**ЛР № 040330 от 17.02.92 (УрГПУ)
ЛР № 040328 от 17.02.92 (УГППУ)**

Подписано в печать 20.02.95. Формат 60×84/16. Бумага тип. № 2.
Гарнитура Т. Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,02. Усл. кр.-отт. 13,02.
Уч.-изд. л. 13,75. Тираж 3 000 экз. Заказ 956.

**Оригинал-макет изготовлен в отделе множительной техники и издательских
систем Уральского государственного педагогического университета,
620219 Екатеринбург, ГСП-135, просп. Космонавтов, 26.**

**Уральский государственный профессионально-педагогический университет,
620012 Екатеринбург, Д-12, ул. Машиностроителей, 11.**

**Отпечатано с готовых оригинал-макетов в ИПП "Уральский рабочий",
620219 Екатеринбург, ул. Тургенева, 13.**